

Hanna Kauranen

TERVEYSTIEDON OPPIKIRJAUUDISTUKSET SUHTEESSA OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUKSEEN

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Hanna Kauranen: Terveystiedon oppikirjauudistukset suhteessa opetussuunnitelmauudistukseen
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen maisterin tutkinto
Huhtikuu 2019

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (myöhemmin POPS) tapahtuneita muutoksia terveystiedon oppiaineen kohdalla vuosien 2004 ja 2014 välillä. Lisäksi tutkimuksessa havainnointiin terveystiedon oppikirjojen eri painosten välillä tapahtuneita muutoksia. Keskeisimpänä ongelmana oli selvittää, olivatko POPS:n ja oppikirjojen muutokset linjassa keskenään ts. näkyivätkö POPS:sta löydetyt muutokset oppikirjoissa.

Tutkimuksen aineistona oli vuosien 2004 ja 2014 POPS terveystiedon oppiaineen kohdalta. Oppikirjojen osalta aineistona oli kolme terveystiedon oppikirjasarjaa: Syke, Vire ja Voimaa. Kustakin oppikirjasarjasta oli kaksi vuosiluokille 7–9 suunnattua painosta. Vanhempien painosten julkaisuajankohdat olivat ennen vuotta 2014, jolloin ne noudattivat vuoden 2004 POPS:ta ja uudemmat painokset oli julkaistu vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Oppikirjasarjat ovat Suomessa yleisimmin käytössä olevat sarjat.

Aineistoa tutkittiin sisällönanalyysillä. Aluksi POPS:sta eriteltiin keskeiset sisällöt, tavoitteita kuvaavat verbit ja muut tärkeät termit. Havaintoja verrattiin keskenään, jotta löydettiin opetussuunnitelmien välillä tapahtuneet muutokset. Oppikirjat käytiin läpi ensin kirjasarja kerrallaan, uutta ja vanhaa painosta verraten. Tärkeimpänä vaiheena oli verrata POPS:sta löytyneitä muutoskategorioita oppikirjoihin ja niissä havaittuihin muutoksiin.

POPS:sta löydettiin kolme muutoskategoriaa: oppiaineen hengen muutos, yksittäiset muutokset sisällöissä ja tavoitteena syvällisempi osaaminen. Pääosin muutokset toteutuivat oppikirjojen uudemmissa painoksissa. Osa muutoskategorioista oli otettu jo oppikirjojen vanhemmissa painoksissa huomioon. Vain Syke-kirjasarjassa näkyivät kaikki tarkastellut muutokset. Vire- ja Voimaa-kirjasarjoissa oli yksittäisiä puutteita.

Virallista oppikirjojen tarkastustoimintaa ei enää ole ja tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että ainakin terveystiedon oppikirjat täyttävät silti tärkeimmän kriteerinsä noudattaa voimassaolevaa opetussuunnitelmaa. Toisaalta tarkastustoiminnan puuttumisessa on riskinä, että oppikirjauudistuksia tehdään väärin perustein. Oppikirjoja onkin syytä myös tulevaisuudessa säännöllisesti tutkia sekä opetussuunnitelman että käytännön opetustyön näkökulmasta.

Avainsanat: opetussuunnitelma, oppikirja, sisällönanalyysi, terveystieto, yläkoulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPETUSSUUNNITELMA.....	2
2.1	OPETUSSUUNNITELMAN HISTORIA SUOMESSA	2
2.2	OPETUSSUUNNITELMAN MÄÄRITTELY.....	6
2.2.1	<i>Opetussuunnitelman laadinta ja yhteiskunnallinen näkökulma</i>	<i>6</i>
2.2.2	<i>Opetussuunnitelman rakenne, sisältö ja julkaisu</i>	<i>9</i>
2.2.3	<i>Opetussuunnitelman muut merkitykset ja tulkintamahdollisuudet</i>	<i>11</i>
2.2.4	<i>Opettajan ja oppilaan näkökulma</i>	<i>12</i>
2.3	OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS.....	14
3	OPPIKIRJA.....	15
3.1	OPPIKIRJAN HISTORIA SUOMESSA	15
3.2	OPPIKIRJAN MÄÄRITTELY.....	17
3.2.1	<i>Oppikirjan laadinta ja kustannustoiminta</i>	<i>18</i>
3.2.2	<i>Oppikirjan ominaispiirteitä ja laatutekijöitä</i>	<i>21</i>
3.2.3	<i>Oppikirjan merkitys ja tarkoitus</i>	<i>25</i>
3.3	OPETUSSUUNNITELMA JA OPPIKIRJAT	27
3.4	OPPIKIRJATUTKIMUS	29
4	TERVEYSTIETO	32
4.1	TERVEYSTIEDON OPPIAINEEN HISTORIA	33
4.2	TERVEYSTIEDON OPPIAINEEN OMAISPIIRTEITÄ	34
4.3	TERVEYSTIEDON OPETUKSEN ERITYISPIIRTEITÄ	36
4.4	TERVEYSTIETO MUISSA YHTEYKSISSÄ.....	38
5	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	40
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	40
5.2	AINEISTO.....	40
5.3	TUTKIMUKSEN KULKU	42
5.3.1	<i>Tutkimuksen lähtökohdat</i>	<i>42</i>
5.3.2	<i>Aineistonkeruu</i>	<i>44</i>
5.3.3	<i>Analyysi.....</i>	<i>44</i>
5.3.4	<i>Tutkimuseettiset kysymykset.....</i>	<i>47</i>
5.3.5	<i>Tutkimuksen kriittinen tarkastelu.....</i>	<i>48</i>
6	TULOKSET.....	50
6.1	OPETUSSUUNNITELMAT	50
6.1.1	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.....</i>	<i>51</i>
6.1.2	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.....</i>	<i>52</i>
6.1.3	<i>Muutokset.....</i>	<i>55</i>
6.2	OPPIKIRJAT	57
6.2.1	<i>Oppiaineen hengen muutos.....</i>	<i>60</i>

6.2.2	<i>Yksittäiset muutokset sisällöissä</i>	62
6.2.3	<i>Tavoitteena syvällisempi osaaminen</i>	64
6.2.4	<i>Vain kirjoissa tapahtuneet muutokset</i>	66
6.3	TULOSTEN YHTEENVETO	66
7	POHDINTA	69
	LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

Uusin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin POPS) on laadittu vuonna 2014 ja se on otettu ja otetaan perusopetuksessa käyttöön vuosina 2016–2019. Tämä on edellyttänyt myös oppikirjojen päivittämistä. Tarkoitukseni on terveystiedon oppiaineen kohdalla tarkastella sekä opetussuunnitelmassa että oppikirjoissa tapahtuneita muutoksia ja verrata, ovatko muutokset linjassa keskenään. Opetussuunnitelma- ja oppikirjatutkimusta on toki tehty jo pitkään, mutta yläkoulun terveystiedon kohdalla tutkimus on ollut marginaalista. Terveystieto on tullut omaksi oppiaineekseen vasta vuoden 2004 POPS:iin, joten nyt on ensimmäinen hetki tutkia oppiaineen kehitystä. Lisäksi oppiaineen uusimmat oppikirjat on painettu vasta vuonna 2017, joten niitä ei juurikaan ole ehditty tarkastella tutkimuksellisesta näkökulmasta.

Tutkimukseni kuvaa kattavasti, miten POPS on yläkoulun terveystiedon kohdalla uudistunut ja kuinka kyseisen aineen oppikirjat ovat päivittyneet uuden opetussuunnitelman mukana. Sen lisäksi, että vertaan POPS:ta keskenään, vertaan vanhoja kirjoja vanhaan POPS:iin, uusia kirjoja uuteen POPS:iin sekä kirjoja keskenään. Erityisesti vertaan kirjoissa tapahtuneita muutoksia opetussuunnitelmassa tapahtuneisiin uudistuksiin. Terveystiedon opetuksessa yleisessä käytössä on vain kolme eri kirjasarjaa, joten voin ottaa tutkimukseni aineistoksi ne kaikki, eikä tulosten perusteella tarvitse tehdä aiheettomia yleistyksiä. Kaikkien kirjasarjojen sekä uudet että vanhat kirjat löytyvät luokille 7–9 yksinä yhteisinä teoksina, joten aineistoni koko on yhteensä kuusi teosta sekä kaksi POPS:a terveystiedon oppiaineen osalta.

Itselläni tulee olemaan valmistuttuani luokanopettajan pätevyyden lisäksi liikunnan ja terveystiedon aineenopettajan pätevyys, joten tutkimus antaa minulle arvokasta tietoa käytössä olevista oppikirjoista sekä syventää tietämystäni terveystiedon opetussuunnitelmasta. Yleisellä tasolla tutkimukseni tulee antamaan olennaista tietoa oppikirjauudistusten onnistumisesta sekä mahdollisista korjaustarpeista, kuitenkin varsinaisesti arvottamatta kirjoja keskenään. Olen saanut uudet painokset oppikirjoista kultakin kustantajalta veloituksessa tutkimuskäyttöön ja luvannut vastapalvelukseksi lähettää valmiin pro gradu -tutkielmani heille hyödynnettäväksi.

2 OPETUSSUUNNITELMA

Opetussuunnitelman käsitteenmäärittely on hyvin monimutkainen ja opetussuunnitelman merkityksen ja määrittelyn ymmärtämistä helpottaa opetussuunnitelman historian tunteminen. Opetussuunnitelma on luonnollisestikin kehittynyt käsi kädessä koulujärjestelmän kanssa, joten aloitan opetussuunnitelmasta kertomisen aina koulujärjestelmän kehityksen esittelystä. Historian kautta pääsen viimeisimpään, eli nykyiseen, POPS:iin ja siirryn itse opetussuunnitelman määrittelyyn ja sen merkitysten avaamiseen. Lopuksi kerron hieman opetussuunnitelmatutkimuksesta taustoittaakseni ja verratakseni omaa tutkimustani muuhun kentällä olevaan tutkimukseen.

2.1 Opetussuunnitelman historia Suomessa

Suomen koulujärjestelmä on saanut alkunsa jo Venäjän vallan aikaan, vuonna 1843. Venäjällä ei tällöin ollut kunnollista koulujärjestelmää ja koska venäläisillä on käytössä eri kieli, kirjaimisto ja uskonto, suomalaiset näkivät sauman perustaa oman järjestelmänsä omilla ehdoillaan. (Lappalainen 1992, 127–128.) Vuonna 1921 vahvistettiin oppivelvollisuuslaki ja koulujärjestelmä nimettiin kansakouluksi (Nurmi 1982, 112). Suomen ensimmäinen opetussuunnitelma, maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, julkaistiin kuitenkin vasta vuonna 1925 (Atjonen 2006, 76; Uusikylä & Atjonen 2005, 57; Vitikka 2009, 58). Sen oli laatinut sisällissodan jälkeen erilaisista etujärjestöistä koottu komitea. Vuonna 1952 julkaistiin seuraava mietintö: Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. (Atjonen 2006, 76; Uusikylä & Atjonen 2005, 57–58.) Tällöin ainejakoisen opetussuunnitelman rinnalle laadittiin myös keskitetty sekä kokonaisopetussuunnitelma (Vitikka 2009, 59).

Seuraava vuosikymmen kului Suomen koulujärjestelmähistorian suurimman uudistuksen valmisteluun, sillä 1970-luvulla siirryttiin kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun yhdistävään yhdeksänvuotiseen peruskoulujärjestelmään (Peruskouluasetus 443/1970; Toivonen 2006, 137; Uusikylä & Atjonen 2005, 58–59). Valmistelua varten perustettiin Peruskoulukomitea vuonna 1964 ja vuotta myöhemmin myös Koulunuudistustoimikunta (Halinen & Pietilä 2006, 96). Uudistus edellytti uusia opetussuunnitelmia ja vuonna 1970 valmistui komiteatyönä peruskoulun

opetussuunnitelma (Nurmi 1982, 114; Uusikylä & Atjonen 2005, 58–59). Asiakirja rakentui kaksiosaiseksi, jonka ensimmäisessä osassa olivat yleiset tavoitteet ja opetuksen toteuttamisen periaatteet ja toisessa osassa oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt (Atjonen 2006, 76; Halinen & Pietilä 2006, 97). Tekstissä mainittiin myös ensimmäistä kertaa esimerkiksi käsitteet integrointi ja eheyttäminen (Vitikka 2009, 61–62). Samana vuonna, vuonna 1970, oppikoulut muutettiin lukioiksi (Nurmi 1982, 117). Koko peruskoulu-uudistus vaikutti siis sekä kaikkiin kouluasteisiin että kouluhallintoon (Ropo & Huopainen 2000, 91).

Peruskoululain (476/1983) ja -asetuksen (718/1984) uudistuksien myötä syntyi ensimmäinen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -nimeä kantava asiakirja silloisen Kouluhallituksen virkamiehistön laatimana vuonna 1985 (Halinen & Pietilä 2006, 98; Uusikylä & Atjonen 2005, 59; Vitikka 2009, 63). Uusikylä & Atjonen (2005, 59) toteavat uutta olevan paikallisuus: kunnat ja koulut saivat suunnitella joitakin osia itsenäisesti (ks. myös Vahtola 2015, 181). Vitikka (2009, 63) kuvailee opetussuunnitelmaa hallinnolliseksi, eikä didaktiseksi asiakirjaksi ja Halinen ja Pietilä (2006, 98–99) puolestaan kirjoittavat 400 sivuisten perusteiden aseman selkiytymisestä ja halusta siirtyä valvovasta ohjauksesta tavoiteohjaukseen. Laajat ja tarkat luettelot kuvaavat silloista tiedonkäsitystä ja nojaavat behavioristiseen oppimiskäsitykseen, vaikka tutkimus olikin jo kumoamassa näiden käsitysten paremmuutta (Lindström 2006, 20).

Vaikka edellinen opetussuunnitelma oli vasta saatu käyttöön, alettiin 1990-luvun alussa suunnitella jo seuraavaa. Ajatuksena oli hajauttaa laadintavaltaa ja -vastuuta (Uusikylä & Atjonen 2005, 60) ja Lindströmin (2006, 22) mukaan aikakin oli jo ajanut edellisten perusteiden ohi. Uudistustyöhön liitettiin ensimmäistä kertaa myös keskustelu arvopäämääristä, oppimiskäsityksistä sekä oppiaineiden valinnaisuudesta ja pakollisuudesta (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 198; Lindström 2006, 23). Vuonna 1991 Kouluhallitus ja Ammattikasvatushallitus yhdistyivät Opetushallitukseksi (Halinen & Pietilä 2006, 99; Lehtisalo & Raivola 1999, 208; Pietiäinen 2015, 57) ja vuonna 1994 Opetushallitus julkaisi uudet Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Merkittävä uudistus oli opetussuunnitelmien koulukohtaistaminen: jokaisen koulun tuli nyt tehdä oma opetussuunnitelmansa (Rokka 2011, 4; Ropo & Huopainen 2000, 95; Uusikylä & Atjonen 2005, 60).

Koulukohtaisuus tarkoitti, että valtakunnallista ohjausta väljennettiin ja kunnille ja kouluille annettiin merkittävästi lisää päätösvaltaa. Tarkat sisältöluettelot ja yksityiskohtaisuus poistuivat ja tilalle tulivat aihepiirit ja yleiset päämäärät. (Lindström 2006, 23–27; Ropo & Huopainen 2000, 95–96.) Tavoitteena oli, että opetussuunnitelman kehittäminen olisi jatkuva prosessi (Lindström 2006, 23;

Vahtola 2015, 181) ja sen merkitys käytännön koulutyössä kasvaisi (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996, 10; Lindström 2006, 27). Koulukohtaisuus tarkoitti myös opettajien osallistumista opetussuunnitelmatyöhön ja muutti perinteistä työnjakoa Opetushallituksen, koulun ja yksittäisen opettajan osalta (Heinonen 2005, 17). Opettajat saivat valtaa, vastuuta ja vapautta toteuttaa tärkeimpinä pitämiään asioita omassa opetuksessaan (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996, 6; Heinonen 2005, 17; Ropo & Huopainen 2000, 95). Tavoitteena oli innostaa kuntia, kouluja ja opettajia opetussuunnitelmatyöhön (Lindström 2006, 27), mutta osa opettajista koki tämän haastavaksi (Heinonen 2005, 17). Opetushallituksen vuonna 1996 tuottaman raportin mukaan kouluissa suhtauduttiin uudistuksen tuomaan haasteeseen vakavasti ja valtaosa opettajista on osallistunut opetussuunnitelmatyöhön (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996, 3).

Lopulta vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista muodostui sekä opettajille että oppilaille hyödyllinen työkalu (Rokka 2011, 4) ja koulukohtaisuudesta huolimatta yksittäisten koulujen opetussuunnitelmat olivat varsin yhteneväisiä (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 198). Merkittävä huomio on myös se, että huipputuloksia tuottaneisiin PISA-arviointeihin osallistuneet oppilaat olivat käyneet koulunsa juuri tämän opetussuunnitelman mukaan (Lindström 2006, 26).

Vuonna 1998 uudistettiin perusopetuslakia (628/1998) ja -asetusta (852/1998) vastauksena siihen huoleen, että kaikilla kunnilla ja kouluilla ei ollut samanlaisia resursseja toteuttaa opetussuunnitelmatyötä ja siten koulujen välille muodostui huomattavia eroja (Halinen & Pietilä 2006, 101–102). Lisäksi vuonna 2001 valtioneuvosto päivitti ja täsmensi asetusta perusopetuksen tuntijaosta ja tavoitteista, mikä mahdollisti yhtenäisen 9-vuotisen peruskoulun toteuttamisen, joka ei enää jakaudu ala- ja yläasteeseen (Halinen & Pietilä 2006, 103–104; Lindström 2006, 31–32; Uusikylä & Atjonen 2005, 58). Nämä normimuutokset johtivat lopulta myös uuden opetussuunnitelman laadintaan, jossa Lindströmin (2006, 32) mukaan on kyse vuodesta 1994 lähteneen prosessin jatkamisesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (myöhemmin POPS) 2004 on palattu keskusjohtoisempaan säätelyyn ja tiukempaan kouluhallinnon ohjaukseen eli koulujen ja opettajien vaikutusmahdollisuuksia on vähennetty (Heinonen 2005, 17; Rokka 2011, 32). Normiluonteisuuden ja velvoittavuuden vahvistamisen tavoitteena on ollut koko perusopetuksen yhteisen arvopohjan, tehtävän ja oppimiskäsityksen rakentaminen sekä yhteiskunnan muutosten huomioiminen (Halinen & Pietilä 2006, 103; Lindström 2006, 32; Uusikylä & Atjonen 2005, 61–62). Samalla on pyritty parantamaan paikallisen opetussuunnitelmatyön tukemista ottamalla laadintaan mukaan kunnat ja

muut sidosryhmät (Lindström 2006, 32). Vuoden 2004 POPS:ssa on kolme osaa: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi on sekä valmistavan opetuksen että lisäopetuksen omat opetussuunnitelman perusteet (Rokka 2011, 32). Lisäksi on huomattava, että oppiaineet on jaettu tuntijakopäätöksen mukaisiin vuosiluokkakokonaisuuksiin ja kokonaisuuksien nivelkohtiin on tehty arviointia helpottavia kriteeristöjä (Halinen & Pietilä 2006, 104; Lindström 2006, 32). POPS 2004 on tutkimukseni vanhempi aineisto opetussuunnitelmien osalta.

Valtioneuvoston asetukset (422/2012; 423/2012) koskien perusopetuksen tavoitteita, tuntijakoa ja opetuksen tuntimäärää sekä ympäröivän maailman muutos johtivat uuden, nykyisen, POPS:n julkaisuun vuonna 2014 (Halinen 2014). Se otettiin ja otetaan vaiheittain käyttöön alakouluissa syksyllä 2016, vuosiluokilla 7 syksyllä 2017, vuosiluokilla 8 syksyllä 2018 ja vuosiluokilla 9 syksyllä 2019 (Opetushallitus 2018). Tämä sen vuoksi, että perusteissa on suuriakin muutoksia ja jotta yksittäinen oppilas kulkisi oman koulupolkunsa mahdollisimman yhtenevän linjauksen mukaan. Vuoden 2014 POPS:n merkittävimmät muutokset koskevat oppilaan saattamista aktiivisemmaksi toimijaksi, perusopetuksen arvoperustaa ja toimintakulttuuria sekä täysin uutena perusteisiin on tuotu laaja-alaiset osaamisalueet ja monialaiset oppimiskokonaisuudet (Halinen 2014; Opetushallitus 2018). Krokfors (2017, 250–251) kuvaa muutosta osuvasti oppiaineiden integraatioksi ja ajattelun siirtymistä kysymyssanasta “mitä” kysymyssanoihin “miten” ja “miksi” (ks. myös Halinen 2014). POPS 2014 on tutkimukseni uudempi aineisto opetussuunnitelmien osalta.

Nykyisin olisi vaikea kuvitella kouluja ja oppilaitoksia ilman kirjoitettua opetussuunnitelmaa, mutta suomalaisenkin opetussuunnitelman historia on vain alle satavuotias (Uusikylä & Atjonen 2005, 57). Lyhyehkön historiansa aikana Suomessa on ollut seitsemän kansallista opetussuunnitelmaa, joista neljä peruskoulun olemassaolon aikana (Vitikka 2009, 23). Peruskoulujärjestelmän opetussuunnitelman perusteet on päivitetty noin kymmenen vuoden välein; välillä ne ovat olleet pidempiä ja tarkempia, kun taas välillä ohjeistukset ovat olleet väljempiä ja antaneet kouluille enemmän tilaa profiloitua (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 205; Atjonen 2006, 76–77; Krokfors 2017, 260; Rokka 2011, 7; Ropo & Huopainen 2000, 92; Vitikka 2009, 23). Uudistuksiin ovat vaikuttaneet niin yhteiskunnan kehittymisen tuomat muospaineet kuin lainsäädännölliset seikat (Lindström 2006, 20; Patrikainen & Myller 2002, 182). Eniten ovat muuttuneet oppiaineiden sisällöt, jotka nekin ovat sidoksissa oman tieteenalansa kehitykseen (Kannas 2006, 9; Rokka 2011, 105; Vitikka 2009, 23; 89). Oppivelvollisuus on pidentynyt lukemaan oppimisen tavoitteesta joissakin maissa jopa yli kymmenvuotiseksi taipaleeksi (Nurmi 1982, 123).

2.2 Opetussuunnitelman määrittely

Opetussuunnitelma on lyhimmillään ilmaistuna “yksi keskeisimmistä koulutyötä ohjaavista asiakirjoista” (Maijala 2009, 57). Siihen on sisällytetty “kaikki se tieto, johon uusien sukupolvien halutaan pääsevän käsiksi” (Vitikka 2009, 69). Siten se on kuvaus yhteiskunnan tilasta ja tarpeista ja “sisältää valtiollisen näkemyksen siitä, mitä jokaisen yksilön ja tulevan kansalaisen tulee tietää ja osata” (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 196). Uusikylä ja Atjonen (2005, 50–51) tarkentavat opetussuunnitelman olevan etukäteissuunnitelma siitä, mitä koulussa tulee opettaa, jotta päästään asetettuihin tavoitteisiin (ks. myös Vitikka 2009, 68).

Opetussuunnitelman käsitteenmäärittelyä koskee kuitenkin sama haaste kuin muitakin kasvatusalan käsitteitä: se ei ole kovin yksiselitteistä ja suoraviivaista (Vitikka 2009, 49). Tyrväinen (2005, 51) pohtii esimerkiksi seuraavia asioita: mihin opetussuunnitelmaa tarvitaan, kuka sitä käyttää (opettajat, sijaiset, vanhemmat, oppilaat vai kaikki edellä mainitut), jääkö se pölyttymään kirjahyllyyn ja millainen olisi mahdollisimman toimiva opetussuunnitelma (ks. myös Rokka 2011, 36; Kosunen & Huusko 2002, 202). Seuraavaksi pureudun käsitteenmäärittelyyn neljän alaotsikon ja näkökulman avulla, joiden kautta luon kattavan käsityksen siitä, mikä ja millainen opetussuunnitelma on, mitkä tekijät siihen vaikuttavat ja mikä merkitys sillä on arkisessa koulutyössä. Tässä vaiheessa on myös aiheellista tarkentaa, että puhuessani POPS:sta tarkoitan valtakunnallisesti määriteltyjä vuodesta 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi nimettyjä asiakirjoja ja käyttäessäni sanaa “opetussuunnitelma”, viittaan opetussuunnitelmaan yleisellä tasolla (esimerkiksi koulu- ja kuntakohtaiseen sellaiseen) tai muussa yhteydessä.

2.2.1 Opetussuunnitelman laadinta ja yhteiskunnallinen näkökulma

Yhteiskunta ja politiikka kulkevat käsi kädessä: ilman yhteiskuntaa ei voida toteuttaa politiikkaa, eikä Suomen kaltainen hyvinvointiyhteiskunta toimisi ilman politiikkaa. Koulutus puolestaan on merkittävä osa tätä hyvinvointiyhteiskuntaa, sillä sen kautta päästään käsiksi lähes kaikkiin kansalaisiin (Toivonen 2006, 131). Koulutuspolitiikka on siis asia, jolla vaikutetaan Suomen koulutukseen: koulujärjestelmään, koulutuksen järjestäjiin ja lopulta yksittäisiin oppilaisiin. Rokka (2011) jakaa koulutuspolitiikan koulutukseen suuntautuvaan politiikkaan sekä politiikkaan, joka käyttää koulutusta välineenään. (Rokka 2011, 49–50.) Keskeisin ja useimmin mainittu koulutuspoliittinen tavoite on koulutuksellisen tasa-arvon tavoite, johon myös peruskoulu perustuu (Halinen & Pietilä 2006, 96; Krokfors 2017, 259; Lindström 2006, 26–27; Malinen 1977, 77; Vitikka

2009, 69). Perusopetuksen tehtävä jakaantuu sekä kasvatus- että opetustehtävään (Rokka 2011, 33; Ruuska 2015b, 43). Nurmi (1982, 124) on määritellyt näiden kahden käsitteen eron seuraavasti: “opetus on tarkoittanut lähinnä tietojen ja taitojen jakamista, kasvatus taas luonteen muokkaamista ja kokonaispersoonallisuuden kehittämistä”. Tässä tutkimuksessa keskityn enemmän opetustehtävään.

Koulutuspolitiikka on ikään kuin opetussuunnitelman yläkäsite, sillä POPS noudattaa koulutuspolitiikassa tehtyjä päätöksiä ja tavoitteita (Rokka 2011, 49–50). POPS:ta tarkastellessa tuleekin muistaa liittää se taustaansa eli suomalaiseen opetuksen ohjausjärjestelmään. POPS syntyy hierarkkisesti eri hallinnon tasoilla ja on seurausta niissä tehdyistä päätöksistä. (Vitikka 2009, 65–66.) POPS:n tulee noudattaa perusopetuslakia (628/1998) ja -asetusta (852/1998). Lisäksi sitä määrittävät valtioneuvoston asetuksissa (422/2012; 423/2012) asetetut tavoitteet ja määräykset tuntijaosta. Lakien ja asetusten noudattamisen toteutumiseksi Opetushallitus laatii POPS:n. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 93; 97; Rokka 2011, 105; Vitikka 2009, 65–66.) Nykyisin pääosin virkamiestyönä laaditussa POPS:ssa on hyödynnetty myös asiantuntijalausuntoja (Lindström 2006, 32; Rokka 2011, 14). POPS puolestaan toimii ohjeena ja raameina paikallisen tason opetussuunnitelman laatimiselle, jotta mahdollisesta profiloitumisesta huolimatta kaikki paikalliset opetussuunnitelmat ovat valtakunnallisesti riittävän yhtenäisiä (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 98–99; Krokfors 2017, 259; Rokka 2011, 34–36). Kunnat saavat itse päättää, toimiiko kunnan opetussuunnitelma sellaisenaan kaikkien kunnan koulujen opetussuunnitelmana, vai sisällytetäänkö siihen myös koulukohtaisesti päätettäviä asioita (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 97–98; Rokka 2011, 14; Vitikka 2009, 65–66). Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat opetuksen järjestäjän, eli kunnan viranomaisen, tarkastettavia asiakirjoja (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 99).

Kuten jo historiakatsauksessa mainitsin, opetussuunnitelman laadinta on ollut vahvasti sidoksissa yhteiskunnan muutoksiin ja kulloistenkin viranomaisten tekemiin päätöksiin (Heinonen 2005, 14). Yhteiskunnan arvot, asenteet, talous, kulttuuri, historia ja käsitys oppimisesta ja opettamisesta heijastuvat ja vaikuttavat ajankohtaiseen opetussuunnitelmaan (ks. esim. Antikainen, Rinne & Koski 2013, 197; Heinonen 2005, 14; Maijala 2009, 58; Rokka 2011, 88). Demokraattisessa tasavallassa POPS:n laadinta on kuitenkin aina kompromissi, sillä koulutukseen liittyy paljon arvosidonnaisia kysymyksiä ja erilaisia poliittisia ideologioita. Kehittämisen suunnasta ei aina olla yksimielisiä, joten asioista tulisi käydä keskustelua ja yleensä yhtä ideologista linjaa noudattavaan POPS:iin voidaan mahduttaa monia erilaisia käsityksiä esimerkiksi eri oppiaineiden kohdalla. (Rokka 2011, 88; Uusikylä & Atjonen 2005, 16; Vitikka 2009, 82; 88.) Opetussuunnitelmaprosessin tavoitteena tulisi

lopulta kuitenkin aina olla oppimistulosten parantaminen (Heinonen 2005, 2; ks. myös Patrikainen & Myller 2002, 190).

Opetussuunnitelmissa näkyy yhteiskunnan koulutuspoliittinen tahtotila ja opetussuunnitelma nähdään keinona toteuttaa näitä tahtoja (Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 11; Rokka 2011, 6). Samalla opetussuunnitelman tavoitteena on ohjata koulun toimintaa ja kehittymistä (Heinonen 2005, 13; Rokka 2011, 6) sekä taata koko maahan yhdenvertainen perusopetus (Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 11). Keskusjohtoisesti kaukana koulusta laaditut opetussuunnitelmat ovat kuitenkin näyttäneet huonoiksi keinoiksi muuttaa ja kehittää yksittäisten koulujen toimintaa. Tämän takia ohjausta on välillä väljennetty, joskin kunta- ja koulukohtaisten päätösten tulee aina sopia POPS:n asettamiin raameihin (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996, 6; Vitikka 2009, 66). Vitikan (2009) sanoin opetussuunnitelma voi olla joko muutoksen mahdollistaja tai estäjä. Mahdollistajana toteutuneet muutokset ja päivitykset vaikuttavat lisäksi esimerkiksi opettajankoulutukseen. (Vitikka 2009, 24.) Toisaalta myös opettajankoulutuksesta kuten myös oppikirjoista siirtyy muutoksen tuulia opetussuunnitelmaan, eikä vain toisin päin (Heinonen 2005, 14; Vitikka 2009, 24).

Korkealentoisten tavoitteiden lisäksi koulutuspolitiikassa määrätään joistakin konkreettisimmista ruohonjuuritason asioista. Esimerkiksi laissa sanotaan, että perusopetus on vuosiluokilla 1–6 pääosin luokanopettajien antamaa luokanopetuksesta ja vuosiluokilla 7–9 aineenopettajien antamaa aineenopetusta (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 99). Tässä tutkimuksessa tutkitaan terveystietoa, jota opetetaan omana oppiaineenaan vasta vuosiluokilla 7–9, joten tutkimuskohteena on kyseisen oppiaineen aineenopetus. Opettajankoulutuslaitokset valmistavat opettajia edellä mainittuihin virkoihin ja POPS:n mukaisen opetuksen hankkimisella oppilas suorittaa lakisääteisen oppivelvollisuutensa ja pätevöittää itsensä ylipäänsä erilaisiin työtehtäviin tai jatko-opintoihin. (Toivonen 2006, 139; Vitikka 2009, 88.) POPS:ssa kiinnitetään huomiota myös oppimisympäristöihin ja POPS:n mukaisen opetuksen saavuttamiseksi koulurakennuksilta edellytetään erityistiloja esimerkiksi kemian, kotitalouden ja käsitöiden opetusta varten (Krokkfors 2017, 253; Toivonen 2006, 139). Lisäksi haluan vielä tuoda esille eri lähteissä käytettyjä termejä ja näkökulmia opetussuunnitelman määrittelyyn, jotta sen monisyisyys valkenisi vieläkin paremmin. POPS on siis muun muassa pedagoginen (Krokkfors 2017, 248–249; Uusikylä & Atjonen 2005, 51; Vitikka 2009, 69), hallinnollinen ja juridinen (Vitikka 2009, 68–69), arvosidonnainen ja normatiivinen (Krokkfors 2017, 248–249; Vitikka 2009, 83) sekä organisatorinen (Rokka 2011, 36) asiakirja.

2.2.2 Opetussuunnitelman rakenne, sisältö ja julkaisu

Opetussuunnitelma on siis kasvatuksen ja opetuksen ohjausväline (Toivonen 2006, 139), johon vaikuttavat hallinnolliselta tasolta tulevat päätökset ja määräykset. Se on laadittu jostakin ideologisesta näkökulmasta ja noudattaa tietynlaista opetussuunnitelman mallia. Suomessa tämä malli on ollut pitkään samanlainen: “akateemiseen orientaatioon nojaava oppiainejakoinen malli”. (Vitikka 2009, 82; ks. myös Uusikylä & Atjonen 2005, 89.) Oppiainejakoinen malli on yleensä kaksiosainen ja sisältää sekä yleisen että vuosiluokka- ja oppiainekohtaisen osan (POPS 2004; POPS 2014). Jälkimmäinen osa on hallitsevampi, jossa oppiaines pyritään jakamaan vuosiluokkakohtaisesti sopiviksi annoksiksi ja mahdollisimman objektiiviseksi (Uusikylä & Atjonen 2005, 52). Viimeisimmät versiot POPS:sta on laadittu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan (ks. lisää esim. Jakonen 2005, 18; 32; Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 439; Rauste Von-Wright, Von-Wright & Soini 2003, 194–202).

Atjosen (2006, 77) mukaan “opetussuunnitelman neljä klassista osaa ovat tavoitteet, oppisisällöt, opetusmenetelmät ja arviointi” (ks. myös Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 93; Uusikylä & Atjonen 2005, 50; Rokka 2011, 37). Eri lähteissä osista on käytetty eri termejä ja joissakin lähteissä listaa on myös tarkennettu esimerkiksi tuntijaolla, oppimäärällä, tieto- ja taitosisällöillä sekä opiskelijalta vaadittavalla toiminnalla (Rinne & Koski 2013, 196; Rokka 2011, 37). Lisäksi opetussuunnitelmaan tulee liittää vuositarkiste, jossa on tiedot koulun työajoista, opetusryhmistä, oppikirjoista ja opettajista sekä heidän opetustunneistaan (Toivonen 2006, 131). Kaksiosaiseen oppiainejakoiseen malliin edellä mainitut osat asettuvat niin, että yleisessä osassa käsitellään yleisiä tavoitteita ja yleisiä arviointiperusteita ja toisessa osassa oppiainekohtaisesti oppiaineen tavoitteita, sisältöjä, mahdollisesti opetusmenetelmiä ja oppilaan arviointia. Tavoitteet ja sisällöt ovat linjassa keskenään ja tarkoittavat yhdessä, mitä opetetaan. Opetusmenetelmä, eli pedagogiikka, on puolestaan sitä, miten opetetaan. Sisältö, eli tieto, on yksi opetussuunnitelman keskeisimmistä asioista: onhan koulun alkuperäinen tehtävä ollut opettaa tietoja ja taitoja. (Vitikka 2009, 90–96.) Sen sijaan Suomessa opetusmenetelmiin on kiinnitetty verrattain vähän huomiota, sillä se on luotettu korkeakoulutettujen opettajien päättäväisyyden ja osaamisen alaisuuteen (Atjonen 2006, 77). POPS:ssa on kuitenkin ilmaisia, joiden voidaan ajatella viittaavan suositeltuun pedagogiikkaan (Vitikka 2009, 117). Oppiainekohtaisen osan päätteeksi on arviointia koskevia ohjeita, joilla tarkastellaan alussa esitettyihin tavoitteisiin pääsemistä. Esimerkiksi peruskoulun virallinen päättöarviointi ja -todistus ovat säädöksiin ja lakiin perustuvia. (Uusikylä & Atjonen 2005, 52.)

Malinen (1977) on ensimmäisiä suomalaisia, jotka ovat ottaneet esille Curriculum- ja Lehrplan-käsitteet. Curriculum-ajattelu on amerikkalaisten Rousseau'n ja Dewey'n luoma ajattelutapa, jossa kasvatusta tarkastellaan kokonaisuutena, oppilaan toimintaan ja oppimiskokemuksiin keskittyen. Saksalaisen Herbartin luomassa systemaattisessa Lehrplan-mallissa puolestaan painotetaan oppiaineita ja -ainesta. (Malinen 1977, 16–18; ks myös. Krokfors 2017, 259; Rauste-von Wright & Wright 2003, 147; Rokka 2011, 39.) Uusikylä ja Atjonen (2005, 53) puhuvat oppilas- ja oppiainelähtöisyydestä ja tarkoittanevat suunnilleen samanlaista jakoa. Vitikka (2009, 62) kuvaa uusimpien POPS:n kaksiosaisien mallien alkuosien olevan Curriculum- ja toisien osien Lehrplan-ajattelun mukaisia, eli Uusikylän ja Atjosen mukaan (2005, 54) samassa asiakirjassa yleiset tavoitteet ovat oppilaskeskeisiä, mutta oppiaineluvut hyvinkin akateemissävyisiä. Oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat ovat johtaneet siihen, että laaja-alaiset kasvatustavoitteet ja ihmisyyden perusarvot ovat jääneet taka-alalle (Atjonen 2006, 77), vaikka koko opetussuunnitelma voitaisiin oppiainelähtöisyyden sijaan rakentaa esimerkiksi teemapohjaiseksi, prosessilähtöiseksi tai ongelmanratkaisuun ja tavoitteisiin perustuvaksi (Atjonen 2006, 76–77; Toivonen 2006, 137; Vitikka 2009, 31; 101–106).

Yleisesti ottaen tällainen tavoiteorientoitunut, individualistinen ja oppilaslähtöinen malli nähdään positiivisemmassa valossa ja uusimmassa, vuoden 2014 POPS:ssa onkin menty juuri edellä kuvattuun integroidumpaan ja kokonaisvaltaisempaan, enemmän Curriculum-ajattelua noudattavaan suuntaan (POPS 2014; Uusikylä & Atjonen 2005, 53). POPS:n alkuosassa on kuvattu yleisiä koulukasvatuksen tavoitteita ja päämääriä, joihin kaikkien oppiaineiden opiskelussa tulisi tähdätä. Lisäksi yleiseen osaan on sisällytetty niin sanottuja aihekokonaisuuksia, laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia, joita voidaan käsitellä monissa oppiaineissa läpi lukuvuoden. (POPS 2014; Rauste Von-Wright, Von-Wright & Soini 2003, 203; Uusikylä & Atjonen 2005, 51; 91.) Kosunen ja Huusko (2002, 203–204) toteavat, että tarkastellaanpa opetussuunnitelmaa mistä näkökulmasta tahansa, loppupeleissä sen kehittämisen tärkeimmän motivaattorin tulisi olla opetuksen laadun sekä oppilaiden oppimisen parantaminen, jolloin oltaisiin luontaisesti Curriculum-ajattelun ominaisuuksien äärellä. Kannas (2006, 9) puolestaan toteaa opetussuunnitelman olevan yhteiskunnan peili, joka heijastaa toisaalta sekä vallitsevia arvoja ja käsityksiä tärkeinä pidetyistä tiedoista ja taidoista ja toisaalta sen, mihin suuntaan näitä käsityksiä halutaan ohjata (ks. myös Antikainen, Rinne & Koski 2013, 196). Opetussuunnitelma voi muotoilullaan ottaa kantaa esimerkiksi oppimisprosessin ja tiedon luonteeseen sekä yhteiskunnallisiin koulutustarpeisiin (Atjonen 2006, 77; Vitikka 2009, 82).

Yllä on kuvattu opetussuunnitelman rakennetta, osia ja sisältöä, mutta ei vielä sitä, millaisessa muodossa kyseinen asiakirja julkaistaan. POPS 2004 ja POPS 2014 löytyvät usean sadan sivuisina PDF-tiedostoina internetistä, mutta koulukohtaisten opetussuunnitelmien tavoite olisi pelkän pakollisen olemassaolon sijaan toimia arkipäiväisen opetuksen apuvälineenä aina koko koulua koskevista yhteistoiminnallisista linjauksista yksittäisen opettajan toimintaan (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996, 20). Uusikylä ja Atjonen (2005, 70) kuvaavat osuvasti opetussuunnitelman olevan “kuvaus koulutyön tärkeimmistä tavoitteista ja sisällöistä sekä niihin pääsemisen keskeisistä keinoista” sekä “virallinen työtä ohjaava ja resursoiva asiakirja, mutta silti sen ei tarvitse olla luotaantyöntävän tylsä”. Staattiseksi kirjaksi niittaamisen sijaan opetussuunnitelma voikin nykypäivänä olla esimerkiksi sivukohtaisesti ja dynaamisesti muokattava kansio tai visuaalisesti houkutteleva posteriluetteloineen, kuvioineen ja taulukoineen (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996, 20; Atjonen 2006, 79; Uusikylä & Atjonen 2005, 69). Koulun internetsivuilla julkaisemalla opetussuunnitelma on kaikkien siitä kiinnostuneiden nähtävillä (Uusikylä & Atjonen 2005, 69).

2.2.3 Opetussuunnitelman muut merkitykset ja tulkintamahdollisuudet

Opetussuunnitelma on siis ensisijaisesti sekä filosofinen tavoitteita osoittava että pedagoginen opettajan ja oppilaan tueksi laadittu asiakirja. Lisäksi sillä on hallinnollisia ja juridisia merkityksiä muun muassa taloudellisesta näkökulmasta. On hyvä, että opetussuunnitelmia uudistetaan ja päivitetään säännöllisesti, mutta sitäkin tärkeämpää olisi havainnoida, miten näitä kirjoitettuja suunnitelmia toteutetaan käytännössä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 11; 55.) Ei siis riitä, että jaotellaan opetussuunnitelman tasot hierarkkisesti valtakunnallisista perusteista kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja opettajien omiin opetussuunnitelmiin, vaan yksi hyvinkin yleisesti käytetty opetussuunnitelman jäsentelytapa perustuu kirjoitetun ja koetun opetussuunnitelman eroon (Uusikylä & Atjonen 2005, 55; Vitikka 2009, 50–52). Joissakin lähteissä kirjoitetun ja koetun opetussuunnitelman väliin on sijoitettu vielä toimeenpantu ja tarkoitettu opetussuunnitelma, joilla viitataan opettajien laatimiin etukäteissuunnitelmiin; heidän näkemyksiinsä valtakunnallisista perusteista. Kirjoittajasta riippuen koetun opetussuunnitelman sijaan on voitu käyttää termiä toteutunut opetussuunnitelma tai eritellä nämäkin kaksi vielä omiksi erillisiksi tasoikseen. Yleensä toteutuneella ja koetulla opetussuunnitelmalla viitataan oppilaiden toimintaan ja kokemuksiin. (Kosunen & Huusko 2002, 203; Uusikylä & Atjonen 2005, 11; 55; Vitikka 2009, 50.) Käytännössä toimeenpannun ja toteutuneen opetussuunnitelman ero tarkoittaa, mitä oppilaille on opetettu ja mitä he itse asiassa ovat oppineet (Kosunen & Huusko 2002, 203).

Oppilaat voivat koulussa oppia myös asioita, joita ei ole opettajan toimesta suunniteltu tai opetettu. Tällöin puhutaan, usein negatiiviseen sävyyn, piilo-opetussuunnitelmasta. (Kosunen & Huusko 2002, 203.) Vitikka (2009, 51) määrittelee piilo-opetussuunnitelman käsitteen seuraavasti: “piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan ennalta suunnittelemattomia, ilman opettajan ohjausta saatuja oppimiskokemuksia, jolla viitataan jopa koulutuksen ei-toivottuihin vaikutuksiin” (ks. myös Kosunen & Huusko 2002, 203). Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 257) näkevät piilo-opetussuunnitelmat eräänlaisina opiskelija-alakulttuureina, joiden tavoitteena on mahdollisimman tarkoituksenmukainen opiskelustrategia, mutta jotka jättävät virallisen opetuksen sisällöt toissijaisiksi. Piilo-opetussuunnitelman taustatekijöitä ovat esimerkiksi ihmis-, yhteiskunta-, oppimis- ja tietokäsitykset (Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 12–13). Piilo-opetussuunnitelmaa ilmentävät muun muassa 45 minuutin oppitunnit, sukupuolten välinen erilainen kohtelu sekä omatoimisesti tehtävät ryhmätyöt (Uusikylä & Atjonen 2005, 55–56). Myös opetussuunnitelmaan on voitu upottaa jonkinlainen piilotettu kannanotto (Rauste Von-Wright, Von-Wright & Soini 2003, 190–191). Kun kehitetään kouluja, opetussuunnitelmia, opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja, tulisi tiedostaa tämän piilo-opetussuunnitelman merkitys ja kontrolloida sitä mahdollisuuksien mukaan opetuksen tulostavoitteiden saavuttamiseksi (Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 16). Tiedostamalla voidaan sekä hyödyntää että hälventää piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia (Uusikylä & Atjonen 2005, 56).

Virallisesta, kirjoitetusta opetussuunnitelmasta voidaan myös käyttää nimitystä formaali ja piilo-opetussuunnitelmasta informaali opetus, oppiminen tai opetussuunnitelma (Vitikka 2009, 128–133). Kuten Rokka (2011, 16) toteaa, myös minulla on tutkimuskohteena juuri tämä formaali, kirjoitettu opetussuunnitelma.

2.2.4 Opettajan ja oppilaan näkökulma

Jo aiemmin mainitsin, että opetussuunnitelmassa ei juurikaan oteta kantaa opettajan käyttämiin opetusmenetelmiin ja pedagogiikkaan, vaan niiden valinta kuuluu opettajan toimintavapauteen (Uusikylä & Atjonen 2005, 50; ks. myös Atjonen 2006, 77; Vitikka 2009, 117). Lisäksi suomalaiselle opetussuunnitelmaperinteelle luonteenomaisesti opettajat osallistuvat koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan (Krokkfors 2017, 247; 251; Vitikka 2009, 67). Kosunen ja Huusko (2002, 209) uskovat, että opettajan osallistuminen opetussuunnitelmaprosessiin lisää todennäköisyyttä opetussuunnitelman toteutumisesta käytännössä (ks. myös Uusikylä & Atjonen 2005, 63). Ainakin ammattitaitoinen opettaja tietää, että hänen tulee perehtyä kirjoitettuun

opetussuunnitelmaan ja siirtää se suunnittelun kautta käytäntöön (Kosunen & Huusko 2002, 206). Ajankohtainen POPS siis ohjaa ja antaa tietyt rajat paikallisen tason opetussuunnitelman laadintaan, johon opettajat itse osallistuvat, mutta opettajan laaja autonomia antaa vapauden opetussuunnitelman toteuttamiseen esimerkiksi opetusmetodien ja arviointitapojen suhteen (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 144; Krokfors 2017, 251; 260; Vitikka 2009, 66–67). Opetussuunnitelman vastainen opetus on virkavirhe (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 93; Rokka 2011, 37).

Opettajan tulee olla selvillä opetuksen kokonaisuupäämääristä ja välittää nämä virallisen tason tavoitteet opetustilanteisiin. Monesta eri suunnasta tulevat ohjeet ja paineet saattavat välillä siirtää opetuksen fokusta väärään suuntaan, joten opettajan tulisi muistaa, että tärkeintä on ajatella oppilaiden etua ja antaa heille mahdollisimman hyvät eväät tulevaisuuteen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 18; 56–57; Vitikka 2009, 66.) Opetussuunnitelma ei ole niin rajoittava, että olisi väkisin toteutettava esimerkiksi oppikirjassa olevia huonoja tehtäviä (Uusikylä & Atjonen 2005, 137), mutta silti tuntuu olevan kovin yleistä valita opettajanoppaan valmiiksi pureskeltu tehtävä ja tapa (Atjonen 2006, 79). Tutkimusten mukaan opetussuunnitelman merkitys koulun arjessa on hyvin vähäistä eivätkä opettajat ole järkevästi innostuneita tai kiinnostuneita opetussuunnitelmasta tai sen laadintaprosessista, vaan se koetaan ennemminkin pakollisena pahana (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996, 6; Atjonen 2006, 79; Vitikka 2009, 28). Onneksi kuitenkin osa opettajista ymmärtää hyvin laaditun opetussuunnitelman olevan opettajan tuki omalle opetustyölle ja pedagogiselle kehittymiselle, oppilaan tae saada sen mukaista opetusta ja koko yhteiskunnan etu yhteiskunnan muuttuessa haluttuun suuntaan saamalla tietyllä tavalla koulutettuja kansalaisia (Maijala 2009, 57; Rokka 2011, 3).

Yksi syy opetussuunnitelmien houkuttelemattomuuteen voi olla se, että ne laaditaan usein oppijoiden näkökulmasta luettelemalla tavoitteita ja sisältöjä tietopainotteisesti. Opettajilla on pedagoginen vapaus, mutta toisinaan opetussuunnitelman olisi hyvä antaa välineitä opetuksen toteuttamiseen pelkkien tavoiteltavien lopputulosten sijaan. (Vitikka 2009, 28–29.) Opettaja on kuitenkin välikäsi, joka konkretisoi opetussuunnitelman luokkahuoneessa (Rokka 2011, 39) ja valitsee kuhunkin tilanteeseen sopivat materiaalit ja tietolähteet (Kosunen & Huusko 2002, 208). Opetussuunnitelma vaikuttaakin opettajan ja oppilaan toimintaan usein välillisesti, esimerkiksi oppikirjan kautta (Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 10). Loppujen lopuksi opetussuunnitelman ja opetuksen lähtökohtana tulee aina olla oppilas, mutta opetussuunnitelman tulisi toimia myös opettajan tukena opetukselle asetettujen vaatimusten onnistuneessa tavoittamisessa (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 9; Lindström 2006, 32).

2.3 Opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelman monisävyisistä määrittelyistä huolimatta se on ollut opetusopillisen tutkimuksen avainkäsite jo pitkään (Rauste Von-Wright, Von-Wright & Soini 2003, 192). Ensimmäiset opetussuunnitelmatutkimukseen viittaavat teoriat sijoittuvat jo 1800-luvulle, jolloin opetusopin ajateltiin jakautuvan kahteen osaan: opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin (Vitikka 2009, 50). Malinen (1977) puolestaan jakaa opetussuunnitelmatutkimuksen perustutkimukseen ja kehittämistutkimukseen. Jälkimmäisenä mainitussa on kyse opetuksen keskeisimmän asian parantamisesta eli oppimisen laadun ja oppimisprosessien kehittämisestä (Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 29). Yksi hyvä esimerkki koulutuksen arvioinnista ovat PISA-tutkimukset (ks. Laukkanen 2006). Tutkimusasetelmasta riippuen opetussuunnitelmaa voidaan tutkia lisäksi esimerkiksi yhteiskunnallisesta ja poliittisesta tai pedagogisesta näkökulmasta, jonka seurauksena voidaan joskus tutkimusta tehdessä törmätä myös kahden eri näkökulman ristiriitaan (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996, 6). Viime vuosina POPS:ta on tutkittu esimerkiksi sen tuottamisen merkitysten vaikutuksesta valtiollisen yhtenäisyyden taustatekijänä (ks. Saari, Tervasmäki & Värri 2017) sekä opettajankoulutuslaitoksissa tehtävän opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta (ks. Hakala, Maaranen & Viitaoja 2017). Harvoin tutkitaankaan puhtaasti pelkkiä opetussuunnitelmia, vaan yleensä jokin tausta-ajatus johtaa opetussuunnitelmien hyödyntämiseen tutkimuskäytössä.

Aikaisempien tutkimusten ja selvitysten mukaan opetussuunnitelma ei juurikaan vaikuta käytännön opetustyöhön, vaan oppimateriaalit määrittelevät oppituntien kulkua enemmän (ks. esim. Kosunen & Huusko 2002, 202). Vitikka (2009, 260) huomasi tutkimuksessaan, että opetussuunnitelman yleinen osa ja oppiaineosa on rakennettu perustavanlaatuisesti eri tavalla, jolloin alkuosan tavoitteet eivät konkretisoidu halutulla tavalla oppiaineosassa. Opetussuunnitelman heikkouksia on pyritty kehittämään oppilaan aktiivista roolia korostaviksi ja opetussuunnitelman laadintaa ylipäänsä jatkuvaksi, dynaamiseksi prosessiksi, jotta se olisi jatkuvasti ajan hengen mukainen. Opetussuunnitelmauudistuksia tarkastelevia tutkimuksia onkin useita (ks. esim. Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996; Atjonen 2006; Halinen 2014; Holappa 2007; Ropo & Huopainen 2000). Oppikirjailijat ja kustantajat eivät kuitenkaan ole olleet riittävästi uudistusprosessissa mukana, vaikka tutkimukset osoittavat niillä olevan suurempi merkitys opetukselle kuin opetussuunnitelmalla (Lindström 2006, 23; 28). Tässä tutkimuksessa on tarkoitus yhdistää opetussuunnitelmatutkimus osaksi oppikirjatutkimusta ja tutkia, ovatko oppikirjat opetussuunnitelman mukaisia.

3 OPPIKIRJA

Oppikirjan historiaan ja kehitykseen ovat vaikuttaneet niin koulujärjestelmän ja opetussuunnitelman historia kuin tekniikan ja teollistumisen edistyminen. Tässä luvussa käyn läpi oppikirjan historiaa Suomessa, oppikirjojen laadintaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä, henkilöitä oppikirjojen ja niiden kustantamisen takaa sekä esittelen erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa oppikirjatutkimusta. Keskeisenä luvun antina on myös oppikirjan määrittely sen ominaispiirteiden avulla.

3.1 *Oppikirjan historia Suomessa*

Suomalaisen oppikirjan historian voidaan nähdä alkaneen jo kauan ennen koulujärjestelmän perustamista. Lappalainen (1992) toteaa ihmisten viestineen puheen avulla jo yli 200 000 vuotta ja halu saada sanoille näkyvä muoto johti hiljalleen painotekniikan kehittymiseen. (Lappalainen 1992, 11.) Kirjapainotaidon keksiminen keskiajan lopulla tarkoitti kirjojen tuotannon ja käytön vallankumousta. Kielioppeja on kirjoitettu jo antiikin Kreikassa ja 1500-luvulla tapahtuneen uskonpuhdistuksen seurauksena saatiin myös suomen kielelle oma kirjakieli. Ensimmäinen suomenkielinen teos, Mikael Agricolan ABCkirja eli aapinen, painettiin todennäköisesti vuonna 1543. 1600-luvun alkupuolen merkittäviä tapahtumia oppikirjan kehittymisen näkökulmasta ovat Turun akatemian perustaminen sekä latinalais-ruotsalais-suomalaisen sanakirjan ilmestyminen. (Häkkinen 2002, 17–28.) 1649 laadittiin suomen kaikkien aikojen ensimmäinen kielioppi, joka tosin oli kirjoitettu suomeksi vain esimerkkilauseiden osalta, ja vuotta myöhemmin Amos Comenius mullisti kasvatuksen ja koulutuksen yhdistämällä kirjoitetun tekstin ja havainnollisen kuvan (Häkkinen 2002, 28; Lappalainen 1992, 105–107). Tämän jälkeen mainitsemisen arvioisia oppimisen tueksi laadittuja teoksia ovat Juhana Gezeliuksien toimittama aapiskirja (1666), Bartholdus Vhaelin suomen kielioppi (1733), Daniel Jusleniuksien aakkostettu sanakirja, jossa suomi on hakukielenä sekä ensimmäinen luonnontieteen oppikirja Juhana Frosterukselta vuonna 1791 (Häkkinen 2002, 33–38).

1800-luvun alkupuolella käännettiin kouluissa lukukirjoina paljon käytettyjä romaaneja suomeksi sekä laadittiin suomenkielisiä, virallisesti oppikirjoiksi tarkoitettuja teoksia. Tällöin oppikirjojen laatiminen ja kustantaminen olivat lähinnä aatteellista toimintaa. (Häkkinen 2002, 41–44; 65.)

Vuoden 1843 koulujärjestelmän alkamisen jälkeen käytettiin paljon ruotsin vallan ajalta perittyjä oppikirjoja, mutta enemmistön kielen alkaessa olla suomi, tuli tarpeelliseksi kääntää oppikirjatkin suomeksi (Häkkinen 2002, 41; Lappalainen 1992, 127–128). 1800-luvun puolivälissä painettiinkin paljon suomenkielisiä oppikirjoja eri oppiaineisiin, esimerkiksi Eukleideen geometria vuonna 1847 (Häkkinen 2002, 47–49). Uuden koulujärjestelmän myötä alettiin virallisesti ilmoittaa ne oppikirjat, joita kouluissa aiottiin käyttää ja vuonna 1893 pidetyn kansakoulukokouksen jälkeen komitean tuli tehdä suunnitelma sopivista oppi- ja lukukirjoista (Lappalainen 1992, 143–146). Oppikirjoilla oli merkittävä vaikutus suomen kirjakieleen ja tieteellisen tutkimuksen päämäärän siirryttyä uuden tiedon hankkimiseen, myös käsitys tiedosta ja sivistyksestä päivittyi (Häkkinen 2002, 19–21; 44).

Seuraavalla vuosisadalla, 1900-luvun taitteessa, kehitettiin lauseoppi ja kielioppimalli sekä kirjakustannustoiminta jäsenyi ja muuttui kannattavaksi liiketoiminnaksi (Häkkinen 2002, 61–67). Peruskoulun tulon myötä oppikirjamarkkinat kasvoivat räjähdysmäisesti; yleensä kunta osti jokaiselle oppilaalle oman kertakäyttöisen oppikirjan ja lisäksi lanseerattiin ensin työkirjaksi ja sittemmin tehtäväkirjaksi nimetty oppikirjan lisäosa (Lappalainen 1992, 138; 151; Pietiäinen 2015, 59; Vahtola 2015, 180). Oppikirjojen menekin huippu saavutettiin vuonna 1977, jolloin kirjoja myytiin 9,7 miljoonaa kappaletta (Häkkinen 2002, 78). Tätä ennen Kouluhallitus oli laatinut opetussuunnitelman ja vaati kaikkia siinä opetettavia asioita opetettavaksi, jolloin oppikirjojen sisällysluettelo oli käytännössä sama kuin opetussuunnitelma. Vuosiluokalta toiselle jatkuviin oppiaineisiin alettiin laatia oppikirjasarjoja ja myöhemmin syntyi oppikirjan kolmijakoinen tuotemalli, joka sisälsi oppikirjan, opettajan oppaan ja tehtäväkirjan. (Lappalainen 1992, 151; Vahtola 2015, 181.) Tällöin vallalla olleen behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti edellä mainitut teokset noudattivat rakennetta, jossa kahden sivun aukeama oli tarkoitus käsitellä yhdellä oppitunnilla (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 438).

Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oli annettu tilaa paikallisuudelle ja kustantajat laativatkin moniin oppiaineisiin kuntakohtaista sisältöä. Tällaiselle oli kuitenkin kiinnostusta ja käyttöä vain vähän ja lyhyen aikaa. (Vahtola 2015, 181.) Samaan aikaan alettiin siirtyä behavioristisesta oppimiskäsityksestä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Hiidenmaa 2015, 32). Vuonna 1992 Opetushallitus luopui oppikirjojen tarkastustoiminnasta ja opettajien vapautta ja vastuuta oppimateriaalin valinnassa lisättiin (ks. esim. Halinen & Pietilä 2006, 98–99; Häkkinen 2002, 78; Karvonen 1995, 12; Törnroos 2004, 12). Lappalaisen (1992, 171) mukaan tarkastustoiminnasta luovuttiin, sillä se ei merkittävästi kehittänyt teoksia, vaan lähinnä pidensi valmistumisaikoja ja nosti hintoja.

Seuraava, vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -asiakirja julkaistiin laman aikaan, joten koulujen oppimateriaalihankinnoissa jouduttiin säästämään (Heinonen 2005, 61). Oppikirjoja alettiin kierrättää ja monissa oppiaineissa luovuttiin tehtäväkirjoista, vaikka todellisuudessa oppimateriaalien kustannukset ovat vain 1,5% peruskoulun kokonaiskustannuksista (Pietiäinen 2015, 64; Vahtola 2015, 179). Oppikirjojen kappalemääräisen myynnin huippu oli ohitettu, mutta hintojen nousun vuoksi euromääräinen myynti jatkoi kasvuaan (Pietiäinen 2015, 60–63). Ensimmäisen, vuonna 2004 julkaistun, POPS:n suunnitteluun osallistui kustantajia ja oppikirjailijoita tavoitteena taata opetussuunnitelmauudistuksen siirtyminen myös oppikirjoihin (Rokka 2011, 34). 2000-luvulla kuntatalouden heikko tilanne jatkui (Heinonen 2005, 61), mutta teknisen kehityksen ansiosta painettujen kirjojen rinnalle on tullut uudenlaisia digitaalisia aineistoja (Hiidenmaa 2015, 35).

Häkkisen (2002, 75) sanoin “ankaran opettavaisista, mustavalkoisista aapisista on tullut iloisen värikkäitä lastenkirjoja”. Heinonen (2005) puolestaan esitti jo edellisen POPS:n julkaisun jälkeen huolensa siitä, ovatko oppikirjat edelleen virallisia tulkintoja perusteista. Tällä hetkellä saman oppiaineen eri oppikirjat voivat poiketa ratkaisultaan toisistaan paljonkin. (Heinonen 2005, 17; 42.) Nyt merkittävästi uudistuneen, vuoden 2014 POPS:n myötä onkin syytä tarkastella, ovatko perusteiden muutokset siirtyneet tarkoituksenmukaisella tavalla myös oppikirjoihin ja siitä on tässä tutkimuksessa kyse terveystiedon oppiaineen kohdalla. Oppikirjalla kun on nyt ja uskotaan tulevaisuudessakin olevan tärkeä asema (Karsama 2012, 8).

3.2 Oppikirjan määrittely

Jo yli 40 vuotta sitten Leino (1978, 29) on määritellyt oppikirjan edelleen validilla tavalla: “Oppikirja on opetussuunnitelman laaja-alainen tulkinta ja soveltuu verraten hyvin useimpiin olennaisiin opetusfunktioihin”. Uusikylä ja Atjonen (2005, 160) kuitenkin tarkentavat, että “oppikirja on vain yksi monista tiedonlähteistä”. Oppikirjan erottaa muista tietokirjoista niiden tavaramerkkinä pidetyt tehtävät (Ruuska 2015a, 21). Hyvä huomio oppikirjasta on, että “vain harva lukee oppikirjaa vapaaehtoisesti” ja “vielä harvempi nauttii lukemastaan” (Lappalainen 1992, 173). Karvon (1995) täydentää tätä havainnolla, että suomen kielessä on oppikirjan lukemiselle täysin oma verbinsä: “oppikirjaa päntätään”. Suomen kielen perussanakirjassa tämän on kirjoitettu tarkoittavan, että oppikirjaa opetellaan tai opetetaan suurin ponnistuksin ja vaivalloisesti. (Karvon 1995, 12.)

Kuten opetussuunnitelman, myös oppikirjan määrittely on kuitenkin edellä esitettyä monimutkaisempaa, joten hyödynnän käsitteenmäärittelyssä eri näkökulmia ja alalukuja. Pohjustan oppikirjan käsitteenmäärittelyä oppikirjan laadinnalla ja esittelen hieman oppikirjojen kustannustoimintaa, sillä niillä on erityisesti nykyaikana huomattava merkitys lopulliseen käyttöön päätyvään oppikirjaan. Sen jälkeen käyn läpi oppikirjan ominaispiirteitä ja merkityksiä. Monissa käyttämissäni lähteissä on käytetty oppikirjan sijaan termiä “oppimateriaali”, joka kattaa kirjojen lisäksi kaiken muun opetuksessa hyödynnettävän materiaalin aina videoista lehtileikkeisiin ja Viiri (2000, 47) ajattelee oppimateriaalinkin olevan vain osa oppimisympäristöä (ks. myös Määttä 1984, 1). Tutkimusasetelmastani johtuen tulen itse kirjoittamaan vain oppikirjoista, kuitenkin hyödyntäen myös oppimateriaalia koskevia kirjallisuusviittauksia.

3.2.1 Oppikirjan laadinta ja kustannustoiminta

Teknisesti ilmaistuna oppikirjan laadinta alkaa tarveanalyysistä (Niskanen & Leino 1977, 43). Uusi oppikirja tai oppikirjasarja tarvitaan yleensä silloin, kun nykyisen myyntiluvut laskevat tai on ilmestynyt uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma. Toisinaan uuden POPS:n myötä saatetaan lanseerata jo olemassa olevien oppiaineiden muutosten lisäksi täysin uusia oppiaineita, kuten terveystieto vuonna 2001, tai kustantajilla voi myös olla halu edistää myyntiään tuomalla jo olemassa olevien kirjasarjojen rinnalle uusi, erilainen vaihtoehto. (Ruuska 2015a, 18–19.) Uuden oppikirjan suunnittelu pohjataan siis aina opetussuunnitelmaan (Heinonen 2005, 31; Niskanen & Leino 1977, 43). Oppikirjan suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota myös hyvän oppikirjan laatutekijöihin, joista puhutaan lisää luvussa 3.2.2.

Entistä tiiviimpi yhteistyö oppiaineen sisällön asiantuntijoiden, oppikirjakustantajien, kentällä olevien opettajien sekä tutkijoiden välillä tuottaa nyky-yhteiskunnan vaativiin olosuhteisiin ja tiedeyhteisön hyväksymiin pedagogisiin ratkaisuihin nojaavia oppikirjoja (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 447). Oppikirjabisnes on kaupallista ja yhteistyöllä taataankin, että oppikirjan arviointikriteerinä on myyntituottojen lisäksi myös pedagoginen toimivuus. Toisaalta pelkkien opettajien näkökulmasta rakennetusta kirjasta voisi tulla liian strukturoitu, joka sekin voi vaikuttaa osaltaan negatiivisesti oppimistuloksiin. (Hannus 1996, 13–14; Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 101.) Hyvin suunniteltu ja toteutettu oppikirja Vahtolan (2015, 182) sanoin “vapauttaa opettajan oppilaiden opettamiseen” ja “opettaja saa aikaa lasten yksilölliseen kohtaamiseen”. Keitä kuitenkin tarkalleen ottaen ovat tekijät ja ryhmät oppikirjojen takana?

Koulutuksen kansallistuessa 1800-luvulla tarvittiin ikivanhojen latinankielisten oppikirjojen tilalle suomalaisia oppikirjoja ja suomalaisia oppikirjantekijöitä. Alkuun tekijät olivat kouluviranomaisia, professoreita, opettajia tai opettajankouluttajia. Kun siirryttiin puhtaasti oppikirjoiksi tarkoitettujen kirjojen valmistamiseen, nousivat opettajat ja kouluviranomaiset yleisimmiksi tekijöiksi. (Lappalainen 1992, 13; 143.) Järjestäytyneenä ammattiryhmänä oppikirjantekijöiden historia on kuitenkin lyhyt (Häkkinen 2002, 9). Koulutuksen laajentuminen ja uusien oppiaineiden tulo johtivat opettajien muodostamiin yhdistyksiin. Näillä opettajien ainejärjestöillä on ollut alusta asti merkittävä vaikutus niin opetussuunnitelmiin kuin oppikirjoihin. Vuonna 1972 perustettiin Oppikirjantekijät ry, joka laajeni myöhemmin Suomen tietokirjailijat ry:ksi. Samoihin aikoihin rajoitettiin kouluhallinnon virkamiesten oikeutta tehdä oppikirjoja. (Lappalainen 1992, 15; 137; 151.) Nykyään Suomen oppikirjailijoista suurin osa on opettajia ja tutkijoita, tai muuta työtä päätoimenaan tekeviä henkilöitä, joilla on motivaatio ja halu kehittää oman oppiaineensa opetusta (Vahtola 2015, 179). Valmiit opettajat tekevätkin juuri oppikirjoja, eivät niinkään oppikirjatutkimusta (Karsama 2012, 9).

Peruskoulu-uudistuksen ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien systematisoitumisen jälkeen alettiin vaatia kullekin oppiaineelle kirjasarjoja, jotka olisivat yhteneväisiä oppiaineen opetuksen alusta peruskoulun tai jopa lukion loppuun saakka. Tähän ei kuitenkaan enää riittänyt yhden oppikirjantekijän resurssit tiedon tai ajan suhteen, joten alettiin muodostaa projektiryhmiä toteuttamaan vaadetta. (Hannus 1996, 14; Lappalainen 1992, 151.) Työryhmät koottiin ja kootaan nykyäänkin oppikirjakustantajien toimesta ja niihin kutsutaan moniammatillisia asiantuntijoita: luokanopettajia, aineenopettajia ja didaktikkoja, tutkijoita sekä erityisopettajia (Ruuska 2015a, 19). Aikaisemmin nopeaa ollut yksilö- tai parityö muuttui huomattavasti hitaammaksi ryhmässä tehtäväksi kirjoitustyöksi (Lappalainen 1992, 151). Toisaalta nykyään noin kymmenen vuoden välein tapahtuvien oppikirjailijoiden kulta-aikaa olevien opetussuunnitelmauudistusten aikaan perustetut lukuisat työryhmät osaavat yhteistyöllään ottaa huomioon jokaisen yksityiskohdan hyvän oppikirjan laatimisessa (Ruuska 2015a, 19; Vahtola 2015, 179). Vahtola (2015, 179) näkisi oppikirjantekijöiden kouluttamisen jopa menestyvänä yhteistyömuotona Opetushallituksen, tietokirjailijoiden ja oppikirjakustantajien välillä.

Myös edellä mainittujen oppikirjakustantajien historia alkaa 1800-luvulta, koska suuri oppikirjojen tarve tyydytettiin kustannusyrittäjiä perustamalla. Tämä hääti omakustanteiset yksityishenkilöt pois alalta liian suurien riskien vuoksi. (Lappalainen 1992, 146.) Menestyvä liiketoiminta alalla innoitti perustamaan vielä muutamia kustantamoja lisää 1900-luvun alussa (Häkkinen 2002, 73). Oppikirjakustantajien kehityspotku ajoittuu niin ikään peruskoulu-uudistuksen aikaan (Pietiäinen

2015, 58). Tällöin markkinoilla oli kahdeksan tasavertaista oppimateriaalikustantamoa, mutta fuusioitumiset, yhteenliittymiset ja lopettamiset ovat johtaneet nykypäivän oppikirjabisneksen oligopoliin (Vahtola 2015, 183–184). Tämä näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa. Keskittyminen saattaa vaikuttaa siihen, ettei haluta uudistua tai kehittää tuotekonseptia, kun ilmankin menee hyvin (Vahtola 2015, 183–184). Toisaalta joidenkin mielestä oppikirjakustantajat ovat ahneita ja uusivat kirjoja tarpeettomasti vuosittain, vaikka he vain pyrkivät pitämään kirjat ajan tasalla (Pietiäinen 2015, 57).

Suurella oppimateriaalikustantajalla onkin yhteiskunnallinen vastuu tuottamastaan materiaalista. Raha yksin ei saisi ohjata kustannustoimintaa, vaan oppikirjoja tehtäessä yksi tärkeä tavoite on opetuksen kehittäminen. (Heinonen 2005, 249.) Tässäkin tutkimuksessa osaltaan tarkistetaan, että näin tosiaan on. Oppikirjasarjan tuotot painottuvat oppilaan kirjaan, joskin niitäkin voidaan kierrättää jopa viidestä seitsemään vuotta. Tehtäväkirjoja sen sijaan ostetaan vuosittain, mutta niiden käyttö on vähentynyt erityisesti ylemmillä luokka-asteilla. (Pietiäinen 2015, 58.) On ihmeellistä, että vielä 2000-luvulla oppikirja on edelleen käytetyin oppimateriaali (Heinonen 2005, 57) ja oppikirjakustantaminen on välttänyt muuta kustannusalaan koskeneet mullistukset (Vahtola 2015, 177). Periaatteessahan ketkä tahansa asiantuntijat voisivat yhdessä kirjoittamalla luoda verkossa ilmaiseksi jaettavaa oppimateriaalia, mutta kustantajat nähdään luotettavampina ja laadukkaampina ylläpitäjinä ja toimittajina (Vahtola 2015, 177). Oppikirjakustantajat hoitavat lisäksi palautetta jo tuotetusta materiaalista, markkinoinnin, tuotteistamisen ja kaupallistamisen sekä mahdollistavat uusienkin juttujen testaamisen ilman niin suurta taloudellista riskiä (Heinonen 2005, 57–58). Vahtola (2015, 178) näkee verkon tuholta välttymiselle ratkaisuna myös oppikirjakustantajien siirtymisen yksittäisistä tuotteista ja julkaisuista palvelubisnekseen. Toisaalta Opetus- ja kulttuuriministeriöllä on tätä vastaan sotiva hanke, jonka tavoitteena on saada kaikki oppimateriaali sähköiseksi koulutuspilveen (Pietiäinen 2015, 64).

Oppikirjakustantaminen on siis siirtynyt yksittäisten henkilöiden teoksista kustantamoiden alla toteutettaviksi projekteiksi. Lähtökohta opetuksen kehittämiseen on pysynyt samana, mutta tietotaito on kehittynyt kaikkien laatutekijöiden näkökulmasta. Perinteinen oppikirja on saanut rinnalleen niin tehtäväkirjan, ratkaisukirjan ja opettajan oppaan kuin digiaineiston ja äänitteetkin. (Heinonen 2005, 240; ks. myös Ruuska 2015a, 22.) Valitettavasti lisämateriaali on myös nostanut hintoja (Vahtola 2015, 180). Kaikesta kehitymisestä huolimatta oppikirja on aina monen tekijän kompromissi. Rahan ja didaktiikan ristiriidan lisäksi kustantamiseen vaikuttavat esimerkiksi juridiset, tekijänoikeudelliset ja ajalliset asiat sekä eri intressiryhmien kuten opettajan, oppilaan, kunnan ja koulun toiveet. Hannus

(1996) kiteyttää oppikirjakustantamisen ytimen osuvasti: “kustantamo tekee liiketaloudellisin perustein opettajan valittavaksi häntä miellyttävän oppikirjan oppilaan työvälineeksi”. (Hannus 1996, 13–14.)

3.2.2 Oppikirjan ominaispiirteitä ja laatutekijöitä

Jokaisella oppivelvollisuuskoulunsa käyneellä ihmisellä on varmasti mielikuva siitä, mitä tarkoitetaan, kun puhutaan oppikirjasta. Sen sijaan voi olla vaikeampaa selittää ja perustella, mitkä asiat tekevät teoksesta juuri oppikirjan ja erottavat sen muista kirjoista.

Oppikirjalla tarkoitetaan teosta, joka on nimenomaan laadittu opetustarkoitukseen (Lappalainen 1992, 11). Nykyään opetuksessa käytetään monesti myös tietokirjoja, mutta oppikirjalla ja tietokirjalla on silti huomattavia eroavaisuuksia (Heinonen 2005, 29; Lappalainen 1992, 12). Oppikirjan tarkoitus on välittää tietoa ja ymmärrystä opetettavasta asiasta, jolloin yleensä jo rakenne ja ulkonäkö erottavat sen muista tietokirjoista (Heinonen 2005, 29; Häkkinen 2002, 11). Sen sisältö on pilkottu suhteellisen pieniin, helposti omaksuttaviin kokonaisuuksiin ja lisäksi oppikirjat sisältävät yleensä oppilasta aktivoivia aineksia, kuten tehtäviä (Häkkinen 2002, 12). Ruuska (2015a, 21) tarkoittaa, että “oppikirjan erottaa sen kasvatuksellinen ja pedagoginen lähestymistapa” ja se on rakennettu opetuksellisesta näkökulmasta miettien ja rajaten sisältöä, havainnollistamiskeinoja ja kielenkäyttöä. Huomionarvoista on myös, että oppikirjat käsittelevät useimmiten jotakin tiettyä oppiainetta, eikä yleispätevää kaiken kattavaa oppikirjaa ole olemassa. Lisäksi tulee muistaa, että peruskoulun oppikirjojen lisäksi oppikirjoja laaditaan myös esimerkiksi lukiota, yliopistoa, ammattioppilaitoksia ja yksittäisiä kurssejakin varten. (Häkkinen 2002, 11.) Oppikirjat kirjoitetaan nykyään yleensä ryhmässä ja hyvän oppikirjan takana onkin monipuolinen porukka, joka sisältää niin opettajaa, tutkijaa, aineen asiantuntijaa ja hallinnon henkilökuntaa (Ruuska 2015a, 19).

Sen lisäksi, että oppikirjat laaditaan opetusta varten, tulee ne laatia opetussuunnitelman mukaisiksi (Heinonen 2005, 29; Ruuska 2015a, 21). Kirjoissa otetaan kantaa opetusmenetelmiin ja ne laaditaan aina tietylle luokka-asteelle ja ikätasolle opetussuunnitelman tavoitteita noudattaen (Heinonen 2005, 29; Häkkinen 2002, 11; Ruuska 2015a, 21). Oppikirjat jatkuvat luokka-asteelta toiselle usein oppikirjasarjoina (Häkkinen 2002, 12). Oppimisen tueksi oppikirjasta rakennetaan teoriaa, esimerkkejä, kuvia ja muita visuaalisia esityksiä yhdistelevä kokonaisuus. Eri oppiaineiden kirjoille on muodostunut tästä vakiintunut kaava, joka on aikojen saatossa kehittynyt opetussuunnitelman tuntijakoa noudattavista opuksista oppisisällön tiedonrakenteeseen ja mielekkäisiin

oppimiskokonaisuuksiin nojaaviksi teoksiksi. (Hannus 1996, 13; 17; Viiri 2000, 51). Vaikka oppikirjoja luetaan vain tietoisesti opiskelutarkoituksissa (Häkkinen 2002, 12), monet oppilaat pitävät niistä ja uusi oppikirja herättää innostusta ja kiinnostusta sekä tarkoittaa jonkin uuden, kuten lukuvuoden, alkua (Ruuska 2015a, 43). Uunituoreen oppikirjan sijaan oppilas voi saada käsiinsä kierrätetyn teoksen; oppikirjan keskimääräisen käyttöiän sanotaankin olevan kolmesta neljään vuotta (Lappalainen 1992, 14). Kierrätyksestä huolimatta oppikirjat muodostavat opetusvälineisiin käytettävistä menoista noin puolet (Hannus 1996, 13).

Oppikirja on “suomenkielisen kirjallisuuden lajeista pisin: yli neljäsataa vuotta” (Häkkinen 2002, 9). Mutta mikä erottaa oppikirjan muista kirjallisuuden lajeista? Aiemmin todettiin, että oppikirjalla on monia ominaispiirteitä, esimerkiksi tietynlainen ulkoasu. Esineen koko on myös suhteellisen vakio, joten vaikka oppiaineeseen tulisi tietoa lisää, kirja ei saisi merkittävästi paksuuntua. (Karvonen 1995, 11.) Oppikirjan tehtävä onkin opettaa perusasioita, eikä olla liikaa asiaa sisältäviä runsaudensampoja (Leino 1978, 14; Ruuska 2015a, 20), jotta ne oikeasti auttaisivat asioiden ymmärtämisessä, eivätkä vain ohjaisi ulkoa opetteluun (Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 100; Viiri 2000, 48). Oppimisen näkökulmasta tekstin laajuuden lisäksi myös tekstin ja koko kirjan rakenteella on merkitystä. Yleisesti uskotaan, että tietty järjestys takaa asian oppimisen, mutta näin ei välttämättä ole, joten oppikirjailijat ovat rakenteen, järjestyksen, esitystavan ja oppimispsykologisten tekijöiden suhteen haastavien kysymysten äärellä. (Viiri 2000, 51; ks. myös Niskanen & Leino 1977, 30.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppija rakentaa uutta tietoa vanhan päälle (ks. esim. Julkunen & Haring 2002, 87). Oppikirja tuleekin rakentaa loogiseksi kokonaisuudeksi (Niskanen & Leino 1977, 30; Uusikylä & Atjonen 2005, 167), jossa ei kerrata vain vanhaa, mutta vanhan ja uuden tiedon väliin ei jää myöskään aukkoja (Häkkinen 2002, 82). Leino (1978, 13) tarkoittaa tämän tarkoittavan sekä oppiaineen sisäistä vertikaalista etenemistä, että horisontaalista yhteyttä muihin oppiaineisiin.

Oppimisen esteeksi voivat lisäksi tulla esimerkiksi liian vaikea kieli, lauserakenne tai tyyli, ellei sitä ole suhteutettu oppijan ikätasolle sopivaksi (Julkunen & Haring 2002, 93). Oppikirjatekstissä onkin tunnuksenomaisesti paljon termejä ja käsitteitä, sen tyyli on asiakeskeistä ja lauseet tiiviitä (Karvonen 1995, 20). Se on kirjoitettu sujuvalla suomen kielellä ja esitystapa tasapainottelee pelkkien päälauseiden ja liian pitkien sivulausevirkkeiden välimaastossa (Ruuska 2015a, 23). Oppikirjan tavoite, eli opettaminen, määrittää tekstiä; sinne on nostettu keskeisimmät asiat mahdollisimman pelkistetyksi ja kiteytyneesti (Karvonen 1995, 20). Tosin Heinonen (2005, 31) lisää, että sisältö voi olla pohtivaa ja ristiriitaistakin, kunhan se on esitetty selkeästi. Oppikirjateksti on neutraalia ja

objektiivista, faktat todetaan faktoina ilman kirjoittajan äänen kuulumista (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 436). Tämän takia oppikirja mielletään persoonattomaksi, vaikka siitä on havaittavissa kirjoittajan ja lukijan eriarvoinen suhde, jossa kirjoittaja on asiantuntija, tietäjä, opastaja ja neuvottelija. Toisinaan oppikirja voi asettua myös kyselijän rooliin, mutta useimmiten lukija on tietämättömämpi, uutta tietoa lukeva ja sen sellaisenaan hyväksyvä ja omaksuva henkilö. (Karvonen 1995, 20.)

Oppikirja on yleensä jaoteltu kappaleisiin tai lukuihin. Tekstiä ei voi kuitenkaan yksiselitteisesti kuvata suhteessa otsikkoon, sillä kuten mainittua, teksti on aina yhteydessä myös ulkoiseen maailmaan sekä kirjoittajan että lukijan aikaisempiin käsityksiin kyseisestä aiheesta (Karvonen 1995, 93). Kappaleet jäsentävät tekstiä ja hyvä ohjenuora on, että jokaisessa kappaleessa on vain yksi uusi asia ja muut lauseet ja virkkeet vain täydentävät ja selittävät sitä (Häkkinen 2002, 84). Faktan sijaan uusi asia voidaan esittää myös ongelmana (Mikkilä-Erdmann & Olkinuora 1999, 438). Erottamalla epäoleellinen olennaisesta ja painottamalla aines oikein, uutta informaatiota ehtii myös kerrata ja soveltaa (Ekola 1978, 25; Niskanen & Leino 1977, 45; Ruuska 2015a, 20). Jos otsikon alla oleva teksti on liian tiivistä ja jokainen sivulausekin on tärkeää asiaa, voi osa jäädä omaksumatta (Häkkinen 2002, 84). Tietosanakirjojen periaatteen mukaisesti opetettavasta asiasta esitetään senhetkinen perustieto, eikä aina oteta huomioon asian monimuotoisuutta (Ruuska 2015a, 24). Tällöin aiheita ei problematisoida, vaan ne otetaan annettuina. Rajaus onkin olemassa tekstin ulkopuolisessa maailmassa, sillä oppikirjateksteihin ammennetaan muista teksteistä valmista tietoa implisiittisesti. (Karvonen 1995, 207–210.)

Muista tekstilajeista erottavia ja oppikirjatekstille ominaisia piirteitä ovat esimerkiksi substantiivien suuri määrä, kieltolauseiden vähyys ja sanavalinnat (Karvonen 1995, 105; 182; Ruuska 2015a, 24; ks. myös Leino 1978). Substantiivien määrä (45%) selittyy käsitteiden suurella määrällä ja tietyllä tavalla esittää ja selittää asioita. Kieltolauseiden vähyys puolestaan johtuu siitä, että oppikirja ammentaa tietoa ympärillä olevasta maailmasta, josta se noukkii ne tiedot, joiden kanssa se on samaa mieltä. Oppikirja ei yleensä suhteuta itseään tekstien kanssa, joista se on eri mieltä. (Karvonen 1995, 105; 182.) Sanavalinnat tulee miettiä tarkasti, sillä moni sana voi olla arvolatautunut. Synonyymejä käytetään, jotta saadaan tekstistä mielenkiintoisempaan, mutta niillä ei saa johdattaa lukijaa harhaan. (Ruuska 2015a, 23–24.) Oppikirjatekstille on kuitenkin ominaista määritellä käsitteitä osoittaa niiden paikka lähikäsitteiden tai erilaisten hierarkioiden avulla (Karvonen 1995, 159). Rinnastaminen ja vertailu havainnollistavat asioita ja vähentävät tekstin monotonisuutta (Ruuska 2015a, 23).

Tulkinnanvaraisia vertauksia on kuitenkin hyvä välttää. Toisinaan yksinkertaistaminen saattaa johtaa siihen, että käsitteiden laajemmat yhteydet jäävät mainitsematta. (Karvonen 1995, 21; 159.)

Oppikirjan yksi tyypillinen ominaisuus on kuvitus (Karvonen 1995, 16). Kuvat voivat olla valokuvia, grafiikoita, piirroksia tai korostuksia ja niiden on tutkittu palvelevan oppimista (Ruuska 2015a, 22; ks. myös Hannus 1996). Ydinkohtien korostaminen kiinnittää tarkkaavaisuuden oppimisen kannalta tärkeisiin yksittäisiin asioihin (Ekola 1978, 25; Karvonen 1995). Vääränlainen kuva sen sijaan ohjaa ajatukset muualle ja voi haitata oppimista (Ruuska 2015a, 22). Perinteisesti oppikirjakuva tukee opetettavaa asiaa ja tekstiä, ja oppikirjailijoiden päätettävissä on, ilmaistaanko asia verbaalisesti vai visuaalisesti ja miten ne sijoitetaan kokonaisuuteen (Koivikko 2015, 150; Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 108–109). Laadukkaan lopputuloksen takaamiseksi olisikin tärkeää, että oppikirjojen laatimiseen osallistuisivat asiantuntevat kuvatoimittajat (Karvonen 1995, 12; Ruuska 2015a, 21). Kuvatoimittamisessa on kyse sopivan kuvan löytämisestä käyttötarkoitukseen ja tarvittaessa sellainen voidaan tilata käsikirjoitettuna tiettyyn kohtaan kirjaa (Koivikko 2015, 149; 157). Kuvissa tulee aina ottaa huomioon oppimisen tuen lisäksi tekijänoikeudet.

Seppäsen (2008, 14; 60) sanoin kuvaa voi lukea tekstin tavoin ja niihin tiivistyy paljon merkityksiä. Pelkän tiedon välittämisen ja sisällöllisyyden sijaan kuva voikin olla kokemuksellinen ja monesti opettajan oppaisiin on kirjoitettu valmiita ohjeita kuvien hyödyntämiseen, mutta niitä tunnutaan käyttävän valitettavan harvoin (Koivikko 2015, 154–156). Toisaalta kuvat eivät saa olla itse tarkoitus, vaan niillä tulee olla pedagoginen tarkoituksiperä (Hannus 1996, 32–33). Useimmiten kuva ja teksti esiintyvät yhdessä vähintään kuvatekstin verran. On kuitenkin epäselvää, onko kuvalla vai kuvatekstillä suurempi merkitys asian ymmärtämiselle. (Seppänen 2008, 39.) Lähtökohtaisesti tekstikäsikirjoitus ainakin suunnitellaan ennen kuvitusta, jolloin kuva on sanalle alisteinen (Koivikko 2015, 151). Hannuksen (1996) tutkimuksen mukaan kuvatekstillisiin kuviin käytetäänkin enemmän aikaa, kuin ilman tekstiä esiintyviin kuviin. Sen vuoksi voisi olla järkevää muuttaa oppikirja-aukeamia tekstipainotteisemmiksi, jolloin ne vastaisivat myös paremmin oppilaan kielen ja ajattelun tasoa. Hän näkeekin laadukkaat tekstit oppikirjojen tulevaisuuden kilpailuvaltiaksi. (Hannus 1996, 118; 146–147.) Lisäksi nykyaikana kuvavalinnoissa tulee ottaa huomioon elämän monimuotoisuus esimerkiksi kuvaamalla stereotyyppien sijaan erilaisia perheitä ja etnisesti erinäköisiä, erilaisista taustoista tulleita lapsia (Koivikko 2015, 157).

Tyypillisen tekstityylin ja runsaan kuvituksen lisäksi oppikirjoissa on poikkeuksetta erilaisia tehtäviä. Tehtäviä suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon niiden struktuuri, esitystapa, aktivoivuus,

toiminnallisuus ja eriyttämismahdollisuus. Monipuolisissa tehtävissä on erilaisia ominaisuuksia harjaannuttavia muisti-, essee-, tunnistamis-, ja sekatehtäviä. (Ekola 1978, 40; Leino 1978, 23; Niskanen & Leino 1977, 46.) Lisäksi oppikirjalle ominaista on sisältää muuta pedagogista ja didaktista tukea, jolloin oppikirja on hyödyllinen ja käytännöllinen lukijalleen sekä sisältää esimerkiksi opiskeluteknisiä vihjeitä oppilaalle ja arviointimateriaalia opettajalle (ks. Ekola 1978, 41; Heinonen 2005, 131; Leino 1978, 23; Niskanen & Leino 1977, 44). Ahon, Havu-Nuutisen ja Järvisen (2003, 176) mukaan hyvässä oppikirjassa on asiahakemisto, sisällysluettelo, käsitteenmäärittelyluettelo sekä oppikirjan käyttöön liittyviä vinkkejä. Tehtävät ja arviointikriteerit voidaan sijoittaa perinteisestä oppilaan (luku)kirjasta erillisiin tehtäväkirjoihin ja opettajan oppaisiin.

3.2.3 Oppikirjan merkitys ja tarkoitus

Oppikirjat ovat osa koulujärjestelmäämme, niitä on käytetty laajasti ja niiden painomäärä on ollut suuri, joten niistä on jäänyt todisteita vielä tähänkin päivään saakka (Heinonen 2005, 34; Lappalainen 1992, 12). Sisällön on aina tullut olla ajantasaista, objektiivista ja virheetöntä (ks. Leino 1978, 4; Häkkinen 2002, 81; Ruuska 2015a, 24). Tiedetään kuitenkin, että tieto vanhenee nopeasti (Häkkinen 2002, 81) ja oppikirja kuvastaakin tiedoillaan kulloistakin kulttuuriperintöä (Heinonen 2005, 31; Leino 1978, 4). Kyseisen ajan maailmankuva, aikakausi ja arvot ovat luettavissa oppikirjoista, mutta toisaalta oppikirjoja leimaa myös vahva kaupallisuus (Heinonen 2005, 34; Hiidenmaa 2015, 33; Karvonen 1995, 18; Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 437; Ruuska 2015a, 18). Oppikirja ei olekaan koskaan neutraali, vaan se ilmentää kunkin ajan pedagogisen ajattelun piirteitä ohjaamalla tietynlaisiin opetusmenetelmiin. Myös oppilaille annetaan vihjeitä ja olettamuksia, mitä heidän tulisi oppia. (Ekola 1978, 25; Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 436–437.) Oppikirja on siis ikkuna historiaan: se sisältää asioita, jotka on kulloinkin koettu keskeisiksi ja tärkeiksi oppia ja opettaa (Lappalainen 1992, 12). Ne ovat olleet merkittävä väline kulttuuriperinnön välittämisessä ja tietojen siirtämisessä sukupolvelta toiselle (Lappalainen, 1992, 12; Leino 1978, 14).

Oppikirjan merkitys ja kulttuuriperintö toimeenpannaan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa; opetuksessa (Leino 1978, 4; Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 436). Oppilaan näkökulmasta oppikirjan merkitys on auttaa häntä oppimaan uusia asioita; luomaan opittavasta asiasta omat sisäiset mallit ja ymmärrys (Hannus 1996, 13). Pietiäinen (2015, 65) toteaaakin, että “oppikirjoja tehdään oppilaiden parhaaksi”. Oppilaalla on oikeus saada laadukasta opetusta oppikirjoineen (Ruuska 2015b, 41). Oppikirjan tulisi kuitenkin opettaa oppilaat

ajattelemaan ongelmälähtöisesti ja kriittisesti sen sijaan, että he nielisivät uuden tiedon pureskelematta (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 446). Hyvä oppikirja on myös motivoiva (Leino 1978, 3; Uusikylä & Atjonen 2005, 167). Motivoivuus näkyy eniten eriyttämisenä; jokaiselle tulisi löytyä sopivan tasoisia ja onnistumisen kokemuksia tuovia tehtäviä. Tämä tulee huomioida alaspäin eriyttämisen lisäksi myös ylöspäin eriyttämisenä. (Ekola 1978, 25–41; Heinonen 2005, 31; Uusikylä & Atjonen 2005, 165.) Eriyttäminen ottaa siis huomioon erilaiset ja eritasoiset oppijat. Lisäksi oppilasta motivoiva oppikirja on elämänläheinen. Oppiaineksen tulee kytkeytyä oppilaan omaan elämään ja arkeen, jolloin oppilaalle herää sisäinen motivaatio ja halu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Ekola 1978; Heinonen 2005, 64.) Elämänläheisyys herättää tunteita, ihmetystä ja jopa kiinnostusta etsiä aiheesta lisätietoa (Heinonen 2005, 64).

Oppikirja nähdään yleensä oppilaalle suunnattuna työkaluna, mutta toisaalta oppikirjojen tulisi myös tukea opettajan työtä ja vastata heidän tarpeisiinsa (Heinonen 2005, 31). Onkin tuhlauksia olla hyödyntämättä oppikirjoja, joissa on asiantuntijoiden toimesta valmiiksi mietitty opetuksen runko ja opetusmenetelmät, suunniteltu mahdolliset tehtävät sekä tarkistettu, arvioitu ja valikoitu asiasisältö (Leino 1978, 4; Heinonen 2005, 58–59; Häkkinen 2002, 86; Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 100). Koska oppikirjan tulee olla kirjoitettu tietyn opetussuunnitelman mukaiseksi, se noudattaa annettuja sisältöjä sekä mahdollistaa asetettujen tavoitteiden saavuttamisen (ks. esim. Ekola 1978, 16; Ruuska 2015a, 19). Tietosisällön lisäksi oppikirjan tulee tukea taidollisia ja asenteellisia, POPS:n yleisessä osassa esitettyjä, tavoitteita (Leino 1978, 26–27; Niskanen & Leino 1977, 11). Opettaja voi siis hyödyntää oppikirjaa aina opetuksen suunnittelusta sen toteutukseen ja arviointiin (Määttä 1984, 4; ks. myös Niskanen & Leino 1977, 9). Ihannetilanteessa oppikirja tukee opettajan oman idean toteutumista tai saa uudenlaisia muotoja (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 446; Määttä 1984, 5; Niskanen & Leino 1977, 2; Uusikylä & Atjonen 2005, 168). Hyvin rakennettu ja jaksotettu oppikirja sopii erilaisiin toteutuksiin: mahdollistaa eriyttämisen, erilaiset opetusmuodot, kuten yhdysluokkatyöskentelyn, sekä huomioi moninaiset koulut ja maantieteelliset erot (Ekola 1978, 25–41; Heinonen 2005, 58–59; Leino 1978, 23; Ruuska 2015a, 21; Uusikylä & Atjonen 2005, 167–168).

Erityisesti nuoren opettajan on toisinaan tarpeellista tukeutua oppikirjaan, sillä kaikkien ei tarvitse keksiä pyörää uudelleen eikä kaikkia naruja tarvitse aina pitää käsissään (Ruuska 2015b, 45). Epäonnaisina päivinä on opettajana helppo ohjata lukemaan ja tekemään oppikirjan tehtäviä (Ruuska 2015b, 44), mutta tällöin oppikirja ja sen käyttö jäävät vain oppilaan ja oppikirjan väliseksi prosessiksi (Leino 1978, 4). Nykyään oppikirjasidonnainen opetus nähdäänkin hieman

negatiivisessa valossa ja on totta, että tällöin opetus on ihanteellisen oppilaskeskeisyyden sijaan yksipuolisempaa ja opettajakeskeisempää (Määttä 1984, 36; Viiri 2000, 47). Usein syy ei kuitenkaan ole oppikirjassa vaan tavassa, miten oppikirjaa käytetään opetuksessa (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 176; Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 100; Uusikylä & Atjonen 2005, 164–169). Toki myös oppikirjalla ja sen ominaisuuksilla on merkitystä oppimisen onnistumisen kannalta (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 437), mutta sanotaan, että huonostakin oppikirjasta saa hyvän hyvällä opetuksella, mutta huono opettaja saa hyvälläkin oppikirjalla toteutettua huonoa opetusta (Leino 1978, 2).

Opettajalla siis on, tai ainakin pitäisi olla, suurempi merkitys kuin oppikirjalla. Oppikirjat eivät saisi olla itsestäänselvyksiä eikä opettajan vastuuta voi siirtää kirjoille (Häkkinen 2002, 83; Määttä 1984, 4; Ruuska 2015a, 18). Oppikirjan valinnan tulisi olla opettajan tärkein pedagoginen valinta (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 447; ks. myös Heinonen 2005, 35) ja nykyään juuri opettajien vastuulla on oppikirjojen laadun ja tason arviointi (Heinonen 2005, 249; Häkkinen 2002, 79; 86), vaikkei oppikirjojen käyttö ole ylipäättään pakollista (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 175–176). Nykymuotoisessa oppilaskeskeisyyttä ja projektityöskentelyä suosivassa koulun toimintakulttuurissa onkin hyvä pohtia, miten oppikirja soveltuu kyseisiin työtapoihin (Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 127). Häkkinen (2002, 83) toteaa osuvasti kirjan ja opetuksen sisällön sekä opettajan ja oppilaan tietosisältöjen olevan eri asioita, eikä oppikirjassa voida esittää täydellistä totuutta jokaisesta näkökulmasta, vaan on tyydyttävä pedagogisesti tarkoituksenmukaiseen pelkistykseen.

3.3 Opetussuunnitelma ja oppikirjat

Jo pitkään tiedetty ja edelleen paikkansa pitävä fakta on, että opettajan suunnittelun ja toimenpiteiden tulee perustua opetussuunnitelmaan (Maijala 2009, 64; Niskanen & Leino 1977, 7). Vahtola (2015, 178) täydentää asiaa kirjoittamalla: “Valtioneuvosto määrittelee tuntijaon, Opetushallitus laatii opetussuunnitelmat, oppikirjailijat kirjoittavat oppimateriaalit, mutta opettajat valitsevat itsenäisesti oman oppimateriaalinsa” (ks. myös Uusikylä & Atjonen 2005, 72). Lopulta jokainen opettaja onkin “itse vastuussa antamansa opetuksen opetussuunnitelmanmukaisuudesta” (Maijala 2009, 64). Eli koska opetuksen tulee perustua opetussuunnitelmaan, tulee opetussuunnitelman ja opettajan välissä olevien oppikirjojenkin perustua siihen, jotta opetus todellakin noudattaa ylhäältä määrättyä faktaa. Luvussa 2.2.3 esiteltujen opetussuunnitelman eri merkitysten mukaisesti oppikirjan voidaan ajatella olevan erityisesti toimeenpantu tai tarkoitettu opetussuunnitelma (ks. Kosunen & Huusko 2002, 203;

Uusikylä & Atjonen 2005, 11; 55–56). Uusikylän ja Atjosen (2005, 166) sanoin “oppimateriaali on keskeinen apuväline, kun kirjoitettua opetussuunnitelmaa muutetaan oppilaiden kokemaksi opetussuunnitelmaksi”. Toisinaan tämä oppikirjojen merkitys ja asema unohdetaan ja niitä pidetään opetuksen ohjausjärjestelmästä täysin erillisinä opetusta tukevinä tekijöinä (Vitikka 2009, 67; ks. myös Uusikylä & Atjonen 2005, 163). Oppikirjan laadinnassa ehkäpä tärkein vaihe olisikin muodostaa oppimistehtävät opetussuunnitelman pohjalta (Niskanen & Leino 1977, 29).

POPS:ssa on määritelty opetuksen tavoite, sisällöt ja arviointimenetelmät. Näiden kivijalkojen varaan rakennetaan opetuksessa käytettävät materiaalit, tässä tapauksessa oppikirjat. (Ruuska 2015b, 41; 44.) Sisällöt eivät siis ole sidoksissa vain tieteenalan kehitykseen, vaan niitä säätelevät myös opetussuunnitelmat (Karvonen 1995, 208). Oppikirjoja laadittaessa POPS:n tulkintatavat voivat vaihdella, erityisesti kun tavoitteet ja sisällöt pyritään opetussuunnitelmanomaisen erottelun sijaan koota yhteen loogiseksi kokonaisuudeksi (Häkkinen 2002, 88; Leino 1978, 13; Maijala 2009, 64; Niskanen & Leino 1977, 27). Oppikirjojen taustalla oleva ryhmä ammattitaitoisia tekijöitä on osa opetuksen ohjausjärjestelmää ja vaikuttaa mitä opetetaan ja miten opetetaan (Vitikka 2009, 67). Oppikirjoilla on korkeat laatuvaatimukset, jotta opetussuunnitelman toteuttaminen toteutuu (Leino 1978, 1; Määttä 1984, 5). Tästä huolimatta oppikirjojen tarkastustoiminnasta luovuttiin jo vuonna 1992 (ks. esim. Pietiäinen 2015, 57; Toivonen 2006, 139).

Nykyään on itsestään selvää, että oppikirjat noudattavat vallitsevaa POPS:ta (Leino 1978, 1). Helposti unohdetaan tämän yhteyden kaksisuuntaisuus. Myös oppikirjojen nähdään monien lähteiden mukaan vaikuttavan osaltaan opetussuunnitelmauudistuksiin, vaikka lähtökohta oppikirjojen laadinnalle se ei saisi olla. (ks. esim. Leino 1978, 1.) Karvosen (1995, 12) mukaan oppikirja on niin keskeinen osa opetusta, että siitä tuleeikin itse asiassa opetussuunnitelma. Heinonen (2005, 39) puolestaan ajattelee oppikirjojen vaikuttavat merkittävästi koulukohtaisten opetussuunnitelmien tekoon, sillä oppikirjat ohjaavat niin käsiteltäviä sisältöjä, etenemisjärjestystä kuin opetusmenetelmien valintaakin. Aikoina, jolloin valtakunnallisten opetussuunnitelmien ohjausta vähennettiin, opettajat saattoivat tukeutua enemmän oppikirjojen sisällysluetteloihin ja kappalejakoisiin vuosisuunnitelmia tai koulukohtaisia opetussuunnitelmia tehdessään (Vahtola 2015, 181). Vuodesta 2004 alkaen kustantajat ovat omalta osalta osallistuneet POPS:n laadintaan; tavoitteena sekä vahvistaa POPS:n ja oppikirjojen yhteyttä, mutta samalla antaen kustantajille ja oppikirjojen laatijoille mahdollisuuden vaikuttaa POPS:iin (Heinonen 2005, 56–57; Vahtola 2015, 181). Toisinaan onnistuneet kokeilut oppikirjoissa on nostettu myöhemmin osaksi virallisia opetussuunnitelman perusteita (Leino 1978, 1).

Oppikirja nähdään siis POPS:n konkreettisena muotona, joka saattaa jopa korvata opetuksen suunnittelun (Olkinuora, Lappalainen & Mikkilä 1992, 100; Ruuska 2015b, 44). Opetussuunnitelman laadinta on monen opettajan toimialueen ulkopuolella, joten he ovat tottuneet noudattamaan sitä oppikirjojen kautta. Itse POPS:ta tai koulukohtaista opetussuunnitelmaa ei ole välttämättä edes katsottu tai nähty. (Ropo & Huopainen 2000, 96–101.) Tällainen lähtökohta on puutteellinen, sillä opetussuunnitelman tulisi koulutuspoliittisen tahtotilan kanavoimistakin tärkeämmin toimia opettajan työvälineenä (Atjonen 2006, 78–79). Kaiken lisäksi Heinosen (2005, 179) tutkimuksen mukaan suuri osa opettajista on sitä mieltä, etteivät opetussuunnitelmat vaikuta oppimateriaalivalintoihin. Monissa kunnissa oppimateriaalien hankinnan tekee opettajien ja koulun sijaan jokin ylempi taho (Ropo & Huopainen 2000, 98). Korkeatasoisuudestaan huolimatta oppikirja ei saisi olla opettajan ainoa keino noudattaa POPS:ta, sillä oppikirjat on tehty oppiaineittain eivätkä siten ota välttämättä huomioon POPS:n yleisessä osassa kirjattuja kasvatustavoitteita tai aihekokonaisuuksia. Opetussuunnitelman pedagogisen toiveen mukaisesti kouluissa käytetään vaihtelevia opetusmenetelmiä ja työtapoja opiskeltavien ilmiöiden monipuolisuuden vuoksi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 56; ks. myös Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 437.) Ihannetilanteessa opetuksen suunnittelussa hyödynnettäisiin niin opetussuunnitelmia, oppikirjoja kuin opettajan omaa kokemusta (Uusikylä & Atjonen 2005, 65). Oppikirjan liian orjallinen noudattaminen voi nimittäin kaavamaisistaa opetusta ja rajoittaa opettajan omaa pedagogista osaamista. Sopivasti ja oikein käytettynä oppikirja puolestaan rikastuttaa opetusta. (Ruuska 2015b, 45; Uusikylä & Atjonen 2005, 56; 166.) POPS:n toteuttamiseksi on siis tarpeen, että oppikirjat noudattavat opetussuunnitelmaa (Heinonen 2005, 36). Tämä tutkimus perustuu edellä esitettyyn tosiasiaan ja sen toteutumisen tarkasteluun.

3.4 Oppikirjatutkimus

Oppikirjatutkimusta on tehty huomattavasti opetussuunnitelmatutkimusta vähemmän. Myös esimerkiksi koulutuspoliittisia arviointeja ja niiden raportteja on julkaistu tasaisesti koulujärjestelmän kehityksen aikana. (ks. Laukkanen 2006.) Niskanen & Leino (1977, 49) arvioivat syyn oppikirjatutkimuksen vähäisyydelle olevan sen vaikeudessa: teoreettinen viitekehys ja systemaattinen tutkimusten jatkumo puuttuvat (ks. myös Hiidenmaa 2015, 27). Ylipäänsä oppikirjojen tutkijoita on hyvin vähän; valtaosa opettajistakin tekee oppikirjoja, ei tutki niitä (Karsama 2012, 9). Eniten oppikirjatutkimusta on historian aikana tehty peruskoulu-uudistuksen aikaan, jonka jälkeen tutkimus on hiljalleen lisääntynyt menetelmien ja teorian tiedon kehittyessä. Lähes kaikki (95%) oppikirjatutkimukset ovat opinnäytetöitä, pääasiassa pro gradu -tutkielmia, kuten tämäkin. (Hiidenmaa 2015, 27–28.) Karsaman (2012, 9) mukaan oppikirjatutkimusta tekevät eniten

kasvatustieteen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijat ja Hiidenmaa (2015, 28) osaa kertoa, että suurin osa tutkimuksista koskee peruskoulun oppikirjoja ja on tehty laadullisin menetelmin.

Eri lähteet jaottelevat oppikirjatutkimuksen eri suuntauksiin, mutta tässä esittelen vain ylipäänsä erilaisia oppikirjatutkimuksen kohteita ja näkökulmia, lokeroimatta niitä eri kategorioihin (ks. esim. Viiri 2000, 47). Luettavuus on yksi oppikirjan keskeisimmistä ja helpoiten mitattavista kriteereistä, joka selittää sen suosion oppikirjatutkimuksen kentällä (ks. Häkkinen 2002; Julkunen 1988; Leino 1978; Karvonen 1995; Viiri 2000). Tekstiin ja luettavuuteen liittyvissä tutkimuksissa voidaan tarkastella esimerkiksi sanoja, niiden määrää lauseessa, pituutta ja sanaluokkaa sekä lause- ja virketasolla tekstin sidosteisuutta ja sen oppimista edistäviä rakenteita (Karvonen 1995, 85; Viiri 2000, 47). Tekstiä voidaan tutkia myös sen sisällön näkökulmasta; pitääkö asiasisältö paikkansa, millaisia diskursseja jollekin tietylle teoreettiselle käsitteelle oppikirjatekstissä annetaan tai miten jotakin historiallista tapahtumaa tai aatetta oppikirjassa kuvataan (ks. Hiidenmaa 2015, 29–31; Viiri 2000, 52). Kuten todettua, oppikirjat ovat oiva ikkuna historiaan ja sen ajan kulttuuriin. Siksi onkin ihmeellistä, ettei niitä ole sen enempää hyödynnetty tutkimuksessa. Esimerkiksi oppikirjojen tarkastustoiminnan lopettamisen vaikutuksia tai oppikirjojen ja opetussuunnitelmien, erityisesti muutoin paljon puhuttaneiden opetussuunnitelmauudistusten, yhteyttä ei ole juurikaan tutkittu (ks. esim. Heinonen 2005, 164; Hiidenmaa 2015, 31–32; 38). Karsaman (2012, 8) mukaan on havaittu, että 84% vastanneista on sitä mieltä, että oppikirja on kaukana uusimmasta pedagogisesta näkemyksestä. Törnroos (2004) on puolestaan tutkinut opetussuunnitelman, oppikirjojen sekä oppimistulosten yhteyttä matematiikan osalta.

Varsinaisen tekstin lisäksi voidaan tarkastella oppikirjan piilomerkityksiä (Hiidenmaa 2015, 32). Lisäksi yksittäiset tutkimukset käsittelevät oppikirjojen kuvitusta, joko kuvien pedagogista merkitystä, kuten Hannus (1996), tai ihan kuvia itsessään (ks. myös Hiidenmaa 2015, 28; Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 438). Tehtävät on monesti rajattu tutkimuksista pois (Karsama 2012, 13). Leino (1978, 27) luettelee monia hieman vaikeammin tutkittavia oppikirjan ominaisuuksia, jotka liittyvät sen käytännöllisyyteen, taloudellisuuteen ja yleiseen miellyttävyyteen: kestävyys, paino, koko, hinta, taitto, paperin laatu, kirjaisinkoko ja -tyyppi, jakelu, tiedotus sekä oppikirjan riittävyys itsenäisenä ja irrallisena teoksena. Lisää tutkimusta kaivattaisiin myös esimerkiksi oppikirjailijoista, muiden kuin peruskoulun oppikirjoista sekä oppikirjojen lineaarisesta jatkuvuudesta (Karsama 2012, 18). Oppikirjoille on laadittu loppumattomia kriteeristöjä, joiden perusteella voidaan arvioida oppikirjan hyvyttä (Heinonen 2005; Leino 1978; Niskanen & Leino 1977; Uusikylä & Atjonen 2005, 166–168). Usein tällaisissa tutkimuksissa, kuten

oppikirjatutkimuksissa muutenkin enimmäkseen, vertaillaan oppikirjoja ja asetetaan ne paremmuusjärjestykseen. Oppikirjojen eri painoksia voi verrata keskenään tai eri oppikirjasarjoja voi vertailla keskenään. Lisäksi oppikirjoja voi verrata opetussuunnitelmaan tai aikaisempiin selvityksiin samasta aiheesta. (Karsama 2012, 10.) Tässä tutkimuksessa hyödynnän molempia; sekä oppikirjojen keskinäisiä vertailuasetelmia että opetussuunnitelmaa vertailukohteena. Myös oppikirjan valinnan syitä olisi tarpeen selvittää (Karsama 2012, 18).

Oppikirjojen vertailu, seuranta ja kehittäminen ovat oppikirjatutkimuksen keskeisiä piirteitä, onhan tavoite kehittää koulutusta ja oppimista (Leino 1981, 32–33). Elomaan (2009) väitöskirja on hyvä esimerkki puhtaasta kehittämistutkimuksesta kielten oppikirjojen osalta. Myös oppikirjakustantajien tavoite on tuotekehitys, myynnin edistäminen ja omien oppikirjojen menestyminen vertailuissa. Valitettavasti kustantajien tekemät tutkimukset vain harvoin ovat julkisia. (ks. Hannus 1996; Heinonen 2005; Hiidenmaa 2015; Karsama 2012.) Olkinuora, Lappalainen ja Mikkilä (1992, 102–103) toteavat, että viimeaikainen oppikirjatutkimus on keskittynyt kriteereihin ja muihin yksittäisiin asioihin, eikä kirjoja niinkään ole tarkasteltu oppimisen välineenä olemisen näkökulmasta. Oppikirjan keskeisin funktio on kuitenkin opettaa, joten siihen nähden oppikirjan vaikutusta oppimiseen on tutkittu verrattain vähän (Heinonen 2005, 241; ks. myös Hiidenmaa 2015, 33). Oppimistuloksia mittaamalla ei tosin yleensä olla saatu luotua merkittäviä eroja, oli vertailun kohteena sitten itse oppikirja tai opetusmenetelmän oppikirjasidonnaisuus (ks. Heinonen 2005, 6; Leino 1978, 29; Niskanen & Leino 1977, 49). Parempaa dataa voisi saada kysymällä oppikirjojen käytön toimivuudesta opetuksessa opettajilta itseltään (ks. Hiidenmaa 2015, 37; Karsama 2012, 18). Karvosen (1995, 39) mukaan tärkeää onkin ymmärtää se, että pelkkä oppikirjatekstin tarkastelu ei vielä riitä päteväksi oppikirjatutkimukseksi (ks. myös Julkunen 1988, 13).

4 TERVEYSTIETO

Terveys on hyvin moniulotteinen käsite ja sen määrittely vaihtelee tietealan mukaan. Pinnallisesti ajateltuna terveys on sairauden puuttumista (ks. esim. Jakonen 2005, 22; 115). Yleensä ja esimerkiksi opetussuunnitelmassakin terveys kuitenkin kuvataan laajemmin: se on fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä ja voidaan määritellä joko ulkopuolelta objektiivisesti tai kokea itse subjektiivisesti (ks. Maijala 2009, 64; POPS 2004, 200; POPS 2014, 398; Terho 2002, 405). Joissakin yhteyksissä moniulotteisuutta voidaan lisätä tarkastelemalla terveyttä vielä esimerkiksi emotionaalista, yhteiskunnallisesta, älyllisestä ja henkisestä näkökulmasta (ks. Terho 2002, 405; Tyrväinen 2005, 61). Terveys on siis monitieteinen, muuttuva ja tilannesidonnainen olotila, mutta kaikkia tilanteita yhdistää se, että terveys on hyvinvointia, tasapainoa ja elämisen arvoista. Terveys nähdään voimavarana ja sitä arvostetaan vauvasta vaariin. (Jakonen 2005.)

Terveyden ja toimintakyvyn arvostuksen myötä myös terveyskasvatus nähdään tärkeänä asiana. Ovathan terveet lapset ja nuoret kansanterveyden perusta (Terho 2002, 405). Lisäksi terveyden uskotaan vaikuttavan positiivisesti oppimiseen ja elämässä menestymiseen. Korhosen (1998, 6) mukaan ”terveyskasvatus on terveyden edistämistä kasvatuksen ja viestinnän keinoin”. Terho (2002, 405) laajentaa terveyskasvatuksella tarkoitettavan ”kaikkia niitä toimia, joilla pyritään lisäämään ihmisten mahdollisuuksia tehdä terveellisiä valintoja ja parantaa itsensä ja ympäristönsä terveyttä”. Keskeistä molemmissa määritelmissä on hyvinvointi ja ongelmien ennaltaehkäisy. Terveyskasvatusta tapahtuu tietoisesti niin koulussa, terveydenhuollossa, kansalaisjärjestöissä kuin joukkotiedotuksessakin. (Korhonen 1998, 3–6.) Tiedostamatonta terveyskasvatusta tapahtuu paljon muuallakin: mediassa, kaveripiireissä ja perheessä (Jakonen 2005, 136). Terveyskasvatuksen tavoitteena on terveysosaamisen ja terveyskäyttäytymisen parantaminen. Terveysosaamisen osa-alueita ovat terveystiedot, -taidot, -arvot ja -asenteet. Näistä on kuitenkin vielä matkaa varsinaiseen hyvinvointia edistävään jokapäiväiseen terveyskäyttäytymiseen. (Jakonen 2005, 35; Kannas 2006, 13.) Jakonen (2005, 24) lisää vielä, että olisi syytä pohtia ja tiedostaa, mikä näitä terveyskäyttäytymisen myötä tehtäviä valintoja ohjaa.

Yllä on esitetty terveyden määritelmää, terveystiedon tärkeyttä ja niiden merkitystä elämänsä elämisen kivijalkana. Terveystieto on oppiaineena yksi terveystiedon toteutumismuoto ja osa terveyden edistämisen strategiaa. Kannas (2006) toteaa osuvasti, ettei oikein ole vastargumentteja tällaisten tietojen ja taitojen opettamiselle koulussa. (Kannas 2006, 10–13.) Seuraavissa alaluvuissa käsitellään terveystiedon oppiaineen historiaa, kehitystä ja ominaispiirteitä sekä terveystiedon opetuksen erikoispiirteitä. Lopuksi laajennan terveystiedon käsittelyä oppiaineen ja koko koulun ulkopuolelle, sillä terveystiedosta tosiaan tapahtuu koko ajan ja kaikkialla. Terveystiedon tutkimuksista ei kuitenkaan ole omaa lukua, sillä sitä on tehty oppiaineen lyhyen historian vuoksi vain vähän (ks. Aira, Tuominiemi & Kannas 2009, 26). Sen sijaan suomalaisten terveydestä, terveystietäytymisestä ja hyvinvoinnista on runsaasti tietoa ja tutkimuksia (Jakonen 2005, 16). Näistä esimerkkeinä mainittakoon säännöllisesti tehtävät Nuorten terveystietotutkimus (ks. esim. Kinnunen, Pere, Raisamo, Katainen, Ollila & Rimpelä 2017), WHO:n koululaistutkimus (ks. esim. Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012) sekä kouluterveyskysely (ks. Terveystiedon ja hyvinvoinnin laitos 2019).

4.1 Terveystiedon oppiaineen historia

Terveystieto on tullut omaksi oppiaineeksi vasta vuonna 2001 (Perusopetuslaki 453/2001). Terveystietoisia aiheita on kuitenkin opetettu lähes aina, sillä lasten ja nuorten terveyden edistäminen on perinteisesti nähty koulun tehtäväksi (Jakonen 2005, 56). 1800-luvulla oppikouluissa opetettiin oppiainetta nimeltä terveystieto ja kansanopetuskoulussa opetuksen sisältöihin kuuluivat muun muassa kansalaisvelvollisuudet, terveystieto ja ruumiinhoito. Virallisesti terveystietä ja ruumiinopin opetus aloitettiin vuonna 1913 osana voimistelun opetusta. Vuonna 1935 julkaistussa maalaiskoulun opetussuunnitelmassa terveystieto oli osa luonnontieteellistä aineryhmää. Seuraavina vuosikymmeninä määrättiin, että terveystietoa tuli opettaa yksi vuosiviikkotunti ja siitä annettava arvosana laskettavaksi osaksi lukuaineiden keskiarvoa. Ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelma-työryhmän mietinnössä vuonna 1970 nimettiin uusi kansalaistaidoksi nimetty oppiaine, joka sisälsi terveyden, turvallisuuden ja jokapäiväiseen elämään liittyviä tietoja ja taitoja. 1980-luvulla lukiossa muodostettiin terveystiedosta oma kurssinsa ja yläasteella liikuntaan varatuista tunneista 30 tuli käyttää terveystietä ja liikennekasvatukseen. (Korhonen 2007, 9–13.)

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa terveystieto oli oma aihekokonaisuutensa, jolle määriteltiin kolme tehtävää: “sivistävä, virittävä ja mielenterveyttä tukeva tehtävä” (Jakonen 2005, 57). Lukiossa sai tällöin valita liikunnan tai terveystiedon kurssien välillä

(Korhonen 2007, 11). Terveyskasvatusta näkyi liikunnan lisäksi muun muassa biologian ja kotitalouden tavoitteissa ja sisällöissä (Korhonen 1998, 35–39). Perusopetuslain (453/2001) ja valtioneuvoston asetuksen (1435/2001) päivittäminen vuonna 2001 nostivat terveystiedon omaksi oppiaineekseen. Vuoden 2004 POPS:ssa terveystieto oli ensimmäistä kertaa omana oppiaineenaan ja perinteinen kytkös liikuntaan rikottiin (Rokka 2011, 286–287; POPS 2004, 198–200). Terveystiedon opetus tuli aloittaa ammatillisessa koulutuksessa heti syksyllä 2001, lukioissa syksyllä 2005 ja uutta, vuoden 2004 POPS:ta noudattaen perusopetuksessa viimeistään syksyllä 2006 (Aira, Tuominiemi & Kannas 2009, 18). Rokka (2011, 321) näkee muutoksen heijastavan yhteiskunnallista huolta kansanterveydestä.

Ammatillisessa peruskoulutuksessa terveystietoa tulee opettaa kaikkien tutkintojen kokonaisuuksissa yhden opintoviikon verran (Peltonen 2006, 45–46; Valtioneuvoston asetus 616/2001). Lukion opetussuunnitelman perusteissa terveystietoa on yksi kaikille yhteinen kurssi ja kaksi syventävää kurssia (Peltonen 2006, 45–46; Valtioneuvoston asetus 955/2002). Terveystieto oli ensimmäistä kertaa reaaliaineiden ylioppilaskokeessa vuonna 2007 (Peltonen 2006, 45–46; Valtioneuvoston asetus 250/2003). Vuoden 2004 POPS:n mukaan terveystietoa opetetaan vuosiluokilla 1–4 osana ympäristö- ja luonnontietoa, yhteensä yhdeksän vuosiviikkotuntia. Vuosiluokilla 5–6 terveystieto integroidaan sekä biologiaan ja maantietoon että fysiikkaan ja kemiaan. Näitä oppiaineita on yhteensä viisi vuosiviikkotuntia. Vuosiluokilla 7–9 terveystieto on omana oppiaineenaan ja sitä opetetaan yhteensä kolme vuosiviikkotuntia. (Jakonen 2005, 58–59; Peltonen 2006, 44; POPS 2004, 200; Valtioneuvoston asetus 1425/2001.) Vuoden 2014 POPS:n mukaisesti terveystietoa opetetaan vuosiluokilla 1–6 osana oppiainetta nimeltä ympäristöoppi ja vuosiluokilla 7–9 omana oppiaineenaan (POPS 2014, 399). Kannaksen (2005, 15) mielestä terveystiedon opetussuunnitelma on turhan laaja käytettäviin tuntimääriin verrattuna (ks. myös Aira, Välimaa, Villberg, Kannas 2009, 118).

4.2 Terveystiedon oppiaineen ominaispiirteitä

Terveystieto on ainutlaatuinen oppiaine ja se eroaa muista oppiaineista monin tavoin. Jakonen (2005, 174) kuvaa terveystiedon olevan “enemmän kuin pelkkä arvioitava oppiaine, sillä siinä opitaan elämästä elämää varten”. Kannas (2005, 11) puolestaan ilmaisee asian näin: “terveystieto on tietoa, se on taitoa ja se on filosofiaa ja elämäntutkimustietoon verrattava arvopohdintakykyjä edistävä oppiaine”. Toisaalla “terveystietoa kuvataan oppiaineeksi, joka on oppilaslähtöinen, toiminnallinen ja osallistavuutta tukeva” (Tyrväinen 2005, 52; ks. myös POPS 2004). Kannas (2005, 14–17) käyttää kokoavasti terveystiedosta adjektiivia “sensitiivinen”, jolla hän

tarkoittaa oppiaineen olevan herkällä tavalla yhteydessä sekä oppilaiden että opettajien omaan elämään. Lisäksi terveystiedon monitieteinen tietoperusta asettaa opetukselle omat haasteensa. Toisaalta monitieteisyys on myös rikkaus, joka mahdollistaa ihmisen ja terveyden tarkastelemisen ja hahmottamisen ja yhteyksien ymmärtämisen monesta näkökulmasta. (Maijala 2009, 63.) Terveystiedon oppiaines on myös nopeasti kumuloituvaa ja uusiutuvaa (Kannas 2006, 26–27; Kepler-Uotinen, Hämäläinen & Välimaa 2009, 83).

Terveystiedon opetuksen konkreettisena tavoitteena on siis vaikuttaa oppilaiden terveysosaamiseen ja -käyttäytymiseen (ks. Jakonen 2005; Kannas 2006; Terho 2002, 4). Oppiaine onkin kansanterveyden näkökulmasta merkittävää, sillä koulussa annettavalla opetuksella tavoitetaan jokainen ikäluokka kokonaan ja pitkäjänteinen ja suunnitelmallinen toteutus mahdollistuu (Jakonen 2005, 177; ks. myös Terho 2002, 407). Terveysosaamisen osa-alueita ovat jo mainitut tiedot, taidot, asenteet, arvostus sekä arvopohdiskeluvalmiudet (Kannas 2006, 33–34; ks. myös Jakonen 2005). Näitä osa-alueita silmällä pitäen on laadittu terveystiedon opetussuunnitelma. Opetushallitus on lisäksi antanut arviointikriteerit ja osaamistavoitteet, jotka kuitenkin mittaavat vain terveystiedon kognitiivista hallintaa, eivätkä kerro missä määrin tieto on siirtynyt käytäntöön ja oppilaan toimintaan. Toisaalta elämäntapojen arviointi ei ole koulun tehtävä eikä terveyskäyttäytyminen saa vaikuttaa terveystiedon arvosanaan. (Jakonen 2005, 59; Kannas 2006, 32–33; ks. myös POPS 2014.) Monipuolinen näkemys terveydestä on kuitenkin oleellista perusopetuksen päättävälle oppilaille, yhteiskunnan jäsenille (Maijala 2009, 64).

Terveystiedon oppiaineelle ominaista on, että oppilaat pitävät sitä tärkeänä (ks. esim. Jakonen 2005, 117). Airan, Tuominiemen, Välimaan, Villbergin ja Kannaksen (2009) tutkimuksen mukaan oppilaat pitävät terveystiedosta ja kokivat saaneensa sitä sopivasti. Mieluisimpia sisältöjä olivat liikuntaan, omaan terveyteen ja siitä huolehtimiseen sekä seksuaalisuuteen ja ihmissuhteisiin liittyvät aiheet. Vähiten sen sijaan kiinnostivat nuuska, kansantaudit ja terveydenhoitopalvelut. Tytöt olivat keskimäärin kiinnostuneempia kuin pojat. (Aira ym. 2009, 37–41.) Toisaalta omaa terveyttä alettiin usein ajatella vasta, kun itselle tai jollekin läheiselle sattui jotakin (Jakonen 2005, 136). Sairaudet ja oma kehittyminen voivat aiheuttaa joissakin oppilaissa myös ahdistusta ja pelkoa (Kannas 2006, 29). Tämän takia on tärkeää, että kyseisiä aiheita käsitellään turvallisessa ympäristössä yhdessä aikuisen kanssa; yleensä terveystiedon oppitunnilla.

4.3 Terveystiedon opetuksen erityispiirteitä

Jakosen (2005, 177) sanoin “kirjoitettu opetussuunnitelma ei vielä takaa terveyden oppimista”, joten opetuksella on merkittävä vaikutus terveystiedossa, -osaamisessa ja -käyttäytymisessä menestymiseen. Eri henkilöt ja eri teokset kuvaavat terveystiedon opetuksen lähtökohtia erilaisin termein ja kielikuvin. Kannas (2006) jakaa terveystiedon lähtökohdat näkemys-, elämäntapa-, menetelmä- ja strategiatietoon. Toinen Kannaksen (2006) jako perustuu pedagogisiin lähtökohtiin, joita ovat lääketieteellinen, rationaalinen, voimavarakeskeinen ja humanistinen terveystiedonkasvatusmalli. Kolmannessa mallissa Kannas (2006) esittelee terveystiedon olevan joko tutkimusmatka ja löytöretki, kartta ja kompassi tai kohtaaminen. (Kannas 2006, 12–25.) Svedbom (2006, 68–73) puolestaan ajattelee terveystiedon opetuksen näkökulmiksi elämänhallinnan, voimaantumisen, toimintavalmiuden tai sosiaalisen ja emotionaalisen näkökulman. Pelttonen (2006, 39) kirjoittaa melkein saman asian jakaen terveystiedon opetuksen “varsinaiseen terveystietoon ja terveyden edistämiseen, sosiaalisten taitojen ja yleisten elämänhallintataitojen kehittämiseen sekä turvallisuustaitojen ja -valmiuksien saavuttamiseen”. Lisäksi eri opettajilla voi olla erilaisia käsityksiä ja mieltymyksiä terveystiedon opetuksesta (Jakonen 2005, 27; Svedbom 2006, 66).

Edellä mainitut esimerkit ovat osittain päällekkäisiä ja käsittelenkin terveystiedon opetuksen erityispiirteitä eri lähteitä yhdistelevällä, yleisellä tasolla. Mikään esimerkeistä ei myöskään ole toista parempi, vaan monipuolisuus on terveystiedon opetuksessa valttia (ks. Kannas 2006, 25–26). Useimmiten esiin nousevat asiat terveystiedon opetuksessa ovatkin monipuoliset näkökulmat, jotka ottava huomioon niin fyysisen, psyykkisen, emotionaalisen ja sosiaalisen terveyden (Jakonen 2005, 63; POPS 2004, 200; POPS 2014, 398). Lisäksi opetuksen tulisi tapahtua niin, että jokainen terveystiedon opetuksen tavoite toteutuu: sivistävä, virittävä, mielenterveys- ja muutosta avustava tehtävä (Kannas 2006, 26; ks. myös Jakonen 2005, 57). Keskeistä on myös opetusmenetelmien monipuolisuus, erityisesti toiminnallisuus ja oppilaslähtöisyys, joiden avulla faktatietoa sovelletaan ja ymmärtämistä syvennetään (Jakonen 2005, 179; Kaisla & Välimaa 2009, 125; Kannas 2006, 31; Svedbom 2006, 78; Tyrväinen 2005, 53–54). Kaiken lisäksi oppijan pitäisi onnistua rakentamaan järkevä ja kokonaisvaltainen käsitys terveydestä, siihen vaikuttavista asioista sekä omasta suhtautumisestaan niihin (Maijala 2009, 64). Edellä mainitut ihannetilanteet toteuttamalla katetaan mahdollisimman hyvin kaikki terveystiedon osa-alueet, jotka tulee ottaa huomioon myös arvioinnissa, jotta se olisi monipuolinen, oikeudenmukainen ja motivoiva (Kannas 2006, 35). Monipuolisuuden tulisi näkyä myös oppikirjoissa.

Terveystiedon opetuksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon niin kohteena oleva oppilasryhmä kuin käsiteltävänä oleva aihe. Oppilaat voivat olla erilaisissa tilanteissa niin kehityksessään kuin oppimistyyleiltään. (Kaisla & Välimaa 2009, 118; Tyrväinen 2005, 52.) Sen takia monia aiheita, kuten seksuaalisuus, käsitellään jokaisella vuosiluokalla (Tyrväinen 2005, 56). Oppilaiden mielestä tämä kuitenkin tuntuu toistolta ja samojen asioiden kertaamiselta, vaikka tavoite on konstruktivisesti rakentaa ja laajentaa jo opittua uusilla tiedoilla ja taidoilla (Jakonen 2005, 30). Muista aineista poikkeavia haasteita terveystiedon opetuksessa on monia. Esimerkiksi se, että oppilailla on jo arkitietoa terveydestä ja se, että oppiaineella on tavoite tiedon lisäksi vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen (Jakonen 2005, 35; ks. myös Tyrväinen 2005, 53–54). Tämä käyttäytymiseen vaikuttaminen ei saisi kuitenkaan tapahtua pelkkiä varoittavia esimerkkejä antamalla tai saarnaamalla, vaan ennemminkin vähentää nuorilla olevaa ahdistusta ja pelkoa. Ei ole myöskään tarkoituksenmukaista antaa valmiita vastauksia ja pitää kaikkia faktoja tosina, vaan tavoite olisi problematisoida, pohtia ja keskustella aiheista rakentavasti. (Jakonen 2005, 60–61; 112; Kannas 2006, 29.) Terveystiedon opetuksessa on piilo-opetussuunnitelmallisia mahdollisuuksia, kun opetusmenetelmällisiä valintoja tehdessä tai opettajan suhtautumisella asiaan voi vaikuttaa oppilaiden saamiin arvolatauksiin ja merkityksiin opetettavasta aiheesta (Tyrväinen 2009, 174).

Keskeinen osa opetusta on tietenkin opettaja ja uutena oppiaineena terveystieto vaati myös uusia opettajia. Aluksi terveystietoa saivat opettaa myös biologian, kotitalouden, liikunnan, yhteiskuntaopin ja psykologian opettajat. Vasta vuonna 2011, eli alle kymmenen vuotta sitten, vain terveystiedon opettajan kelpoisuusvaatimukset täyttävät henkilöt ovat saaneet opettaa terveystietoa luokilla 7–9 ja lukiossa. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 373.) Vuosiluokilla 1–6 terveystietoa integroituna muihin aineisiin opettaa luokanopettaja (Jakonen 2005, 57–58). Maailmanlaajuisesti suomalainen terveystiedon opettajien koulutus on ainutlaatuista (Aira ym. 2009, 25). Edellä esitettyjen terveystiedon opetuksen erityispiirteiden hallitsemisen lisäksi terveystiedon opettajan tulee tuntea terveystiedon opetussuunnitelma sekä valtakunnallisella, kuntakohtaisella ja koulun omalla tasolla (Kaisla & Välimaa 2009, 121). Kannas (2005, 14–17) luettelee opettajan ominaisuuksiksi vielä muun muassa eettisen osaamisen, tutkivan otteen, itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaidot. Ensimmäisinä vuosina tärkeää oli myös osata markkinoida uutta oppiainetta ja lisätä sen arvostusta niin oppilaiden, muiden opettajien kuin koulun muunkin henkilökunnan keskuudessa (Tyrväinen 2009, 181). Airan, Tuominiemen, Välimaan, Villbergin ja Kannaksen (2009, 105–106) tutkimuksen mukaan tässä on onneksi onnistuttu ja sekä opettajat itse pitävät terveystiedon opetuksesta ja sitä myös arvostetaan koulun muiden aikuisten toimesta.

4.4 Terveystieto muissa yhteyksissä

Jakosen (2005, 61) mukaan “terveystiedon tuleminen oppiaineeksi ei poista tarvetta keskustella terveysasioista myös muiden oppiaineiden yhteydessä”. Useissa oppiaineissa onkin yhtymäkohtia terveystietoon (Maijala 2009, 69). POPS:ssa jopa edellytetään terveystiedon opetuksen suunnittelussa tehtävän yhteistyötä biologian, maantiedon, fysiikan, kemian, kotitalouden, liikunnan ja yhteiskuntaopin opettajien kanssa (POPS 2004; POPS 2014; Rokka 2011, 176; Tyrväinen 2005, 58). Yhteistyön, eli opetussuunnitelman tavoitteiden, toteutuminen on kuitenkin opettajien vastuulla (ks. esim. Häkkinen 2002, 82). Myös perusteiden yleisessä osassa on perusopetuksen tehtävän, toimintakulttuurin ja aihekokonaisuuksien kohdalla arvoja ja sisältöjä, jotka liittyvät terveyteen ja jotka tulisi ottaa huomioon kaikessa opetuksessa, kaikissa oppiaineissa (ks. lisää POPS 2004; POPS 2014). Lisäksi näillä arvoilla ja sisällöillä voi rikastuttaa terveystiedon sisältöjen käsittelyä (Peltonen 2006, 39–40; Tyrväinen 2005, 57–58).

Terveystiedon opetuksen lisäksi oppilaiden terveyttä on koulussa edistämässä oppilashuollon henkilökunta ja koko muu kouluyhteisö kouluruokailuineen, välitunteineen, tapahtumineen, kampanjoinen ja terveellisyysen takaamiseksi tehtyine suunnitelmineen (Jakonen 2005, 63; Tyrväinen 2005, 57–58; ks. myös Korhonen 1998, 4; Maijala 2009, 71). Oppilashuollosta määrätään lailla ja siihen kuuluvat esimerkiksi koulupsykologin ja -kuraattorin palvelut sekä kouluterveydenhuolto (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013; POPS 2014, 77). Terveystiedon opettajalta odotetaan yhteistyötä oppilashuollon henkilöstön kanssa (Tyrväinen 2005, 58). Toisaalta oppilashuollon voidaan ajatella täydentävän, tukevan ja konkretisoivan terveystiedon tavoitteita, kuten fyysistä ja psyykkistä terveyttä sekä kouluviihtyvyyttä ja osallisuutta (ks. Jakonen 2005, 68–74; Honkanen & Suomala 2009, 9–12; Peltonen 2006, 48; Terho 2002, 405). Toisinaan oppilashuollon tai muun terveydenhuollon henkilökuntaa voi käydä vierailemassa terveystiedon oppitunneilla (Aira, Tuominiemi, Välimaa, Villberg & Kannas 2009, 51–52; ks. myös Jakonen 2005, 171).

Koulun lisäksi terveystietoa opitaan paljon informaalisti koulun ulkopuolella (Tyrväinen 2009, 179). Koti, ystävät, vapaa-aika ja media ovat keskeisiä terveysosaamiseen ja -käyttäytymiseen vaikuttavia ympäristöjä. Yhteiskunnan ja terveystieteiden keskeinen tavoite on terveyden edistäminen, mikä ei välttämättä toteudu kaikissa edellä mainituissa ympäristöissä. Lapsena terveysosaamiseen ja terveystieteiden käyttäytymiseen voidaan vielä vaikuttaa, ennen kuin ne murrosiässä alkavat vakiintua. (Jakonen 2005; 14–18; 52–58.) Terveystieto onkin kansanterveyden, talouden ja arvojen

näkökulmasta perustelu oppiaine. Lisäksi terveystiedon nähdään vaikuttavan positiivisesti sivistykseen, voimavaroihin ja oppilaan kehitystehtäviin. (Kannas 2006, 11–12.)

5 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tämän luvun tarkoitus on esitellä perusteellisesti tämä tutkimus: mitkä ovat tutkimuskysymykset ja millaisesta aineisosta pyrin saamaan kysymyksiin vastauksen. Lisäksi tässä luvussa esittelen tutkimuksen etenemisen alusta loppuun sekä tarkastelen kriittisestikin tutkimusasetelmaa.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksiä on kolme ja ne nivoutuvat tiiviisti toisiinsa:

1. Millaisia muutoksia on terveystiedon oppiaineen kohdalla verrattaessa vuoden 2004 ja uutta vuoden 2014 POPS:ta?
2. Millaisia muutoksia terveystiedon oppikirjoissa on verrattaessa vanhempia sekä uudempia, uuden POPS:n mukaisia painoksia?
3. Ovatko POPS:n ja oppikirjojen muutokset linjassa keskenään?

Ensimmäinen tutkimuskysymys on tutkimuksen lähtökohta. Tarkastelen terveystiedon kehittymistä, nyt kun se on ensimmäistä kertaa mahdollista. Terveystiedon oppiaineen opetussuunnitelmassa ilmenneet muutokset ohjaavat seuraavissa tutkimuskysymyksissä tehtäviä havaintoja. Toinen tutkimuskysymys ikään kuin täydentää kolmatta tutkimuskysymystä: teen havaintoja oppikirjoista myös POPS:ssa havaittujen muutosten ulkopuolelta ja esittelen merkittävimmät muutokset tulososiossa. POPS:ssa havaitut muutokset ovat kuitenkin keskeisimmässä roolissa ja kolmas tutkimuskysymys ilmentääkin juuri tätä yhteyttä. Kolmas tutkimuskysymys on tutkimuksen keskeisin kysymys, johon lopulta halutaan vastaus. Tähän päästään kahden ensimmäisen kysymyksen kautta ja niistä ilmenneiden havaintojen avulla.

5.2 Aineisto

Tutkimusaineistoon kuuluvat kaksi POPS:a sekä kolmen oppikirjasarjan kaksi eri painosta, yhteensä kuusi oppikirjaa. Kaikki oppikirjat ovat luokille 7–9 suunnattuja kokonaisuuksia, joten kaikki luokka-

asteet, joilla terveystietoa opetetaan, on huomioitu. Oppikirjasarjat ovat valtakunnallisesti eniten käytössä olevat, eikä mitään yleisesti käytettyä kirjasarjaa ole rajattu pois. Kentällä käytössä on kuitenkin vielä näin opetussuunnitelmauudistuksen jälkeenkin sekä vanhempia, että uudempia painoksia. Tutkimusaineisto luettelona:

- Hannukkala, M., Orkola, T., Peltomaa, M. & Reinikkala, P. 2012. Voimaa. Terveystieto 7–9. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Immonen, A., Laasonen, I., Pohjanlahti, A. & Sihvola, S. 2009. Vire. Terveystieto 7–9. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Immonen, A., Laasonen, I., Pohjanlahti, A. & Sihvola, S. 2016. Vire. Terveystieto 7–9. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Lehtinen, I., Lehtinen, T., Heikkilä, H. & Soisalo, S. 2017. Syke 7–9. Terveystieto. Keuruu: Edita Publishing Oy.
- Lehtinen, I., Lehtinen, T., Lukkari, T. & Soisalo, S. 2006. Terveystiedon syke 7–9. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Reinikkala, P., Orkola, T., Hannukkala, M., Eriksen-Hietava, S. & Kööpikkä, E. 2017. Voimaa. Terveystieto 7–9. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Tulen myöhemmin käyttämään Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista lyhennettä POPS 2004 tai POPS 2014, kuten tekstissäni tähänkin saakka. Oppikirjoista tulen käyttämään kirjasarjan nimeä ja vuosilukua sekä helpottaakseni tekstin lukemista ja sujuvuutta että korostaakseni tutkimuksen kannalta oleellisinta asiaa (ks. Ruuska 2015a, 19). Oppikirjojen kirjoittajat tai kustantajat eivät tutkimuksen kannalta ole niin merkittävässä roolissa, vaikka ehdottoman tärkeää työtä koulutuksemme hyväksi tekevätkin. Taulukossa 1 on esitelty käytettävät lyhenteet sekä tutkimusasetelmaan perustuva jaottelu vanhoihin ja uusiin teoksiin selkeyttämään tekstin luettavuutta.

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytetyn aineiston lyhenteet ja jaottelu.

Vanha	Uusi
POPS 2004	POPS 2014
Syke 2006	Syke 2017
Vire 2009	Vire 2016
Voimaa 2012	Voimaa 2017

Kuten taulukosta 1 huomaa, vanhaksi luokiteltu POPS on tehty vuonna 2004 ja vanhat oppikirjat vasta sen jälkeen, kuitenkin ennen vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistusta. Täten vanhat kirjat noudattavat kaikki samaa opetussuunnitelmaa. Uudistetut oppikirjat on luonnollisestikin tehty vasta vuoden 2014 POPS:n jälkeen ja pyrkivät siten noudattamaan uudistuksia. Seuraavassa luvussa (6) käsittelen tutkimustuloksia, joissa selviää, kuinka tässä pyrkimyksessä on onnistuttu.

5.3 Tutkimuksen kulku

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen etenemisen ideoinnista toteutukseen sekä matkan varrella huomioon otettaviin asioihin. Alustan tämän esittelemällä tutkimuksen tarkoituksen viitaten kirjallisuudesta nousseisiin näkökulmiin. Tämän jälkeen kerron käyttämästäni menetelmistä aineistonkeruun ja analyysin kohdalla. Lopuksi pohdin tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja tarkastelen tutkimusasetelmaani kriittisesti.

5.3.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Vahtola (2015) kirjoittaa: "Valtioneuvosto määrittelee tuntijaon, opetushallitus laatii opetussuunnitelmat, oppikirjailijat kirjoittavat oppimateriaalit, mutta opettajat valitsevat itsenäisesti oman oppimateriaalinsa". Tämä fakta on oppimateriaalikustantamisen reunaehto ja tutkimukseni innoittaja. (Vahtola 2015, 178.) Tulevana opettajana ja mahdollisesti oppikirjailijana jäin kuitenkin miettimään, kuinka paljon opettajat todella perehtyvät oppikirjavaihtoehtoihin, varsinkaan, kun virallista tarkastustoimintaa ei enää ole (ks. esim. Pietiäinen 2015; Karvonen 1995). Oppikirjojen käyttö on erittäin yleistä ja niiden sanotaan vaikuttavan jopa POPS:ta enemmän opettajan käyttämiin opetusmenetelmiin sekä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin (ks. esim. Heinonen 2005). Oppikirjan ei siis sovi olla millainen tahansa.

Yhteiskunnan ja tieteen kehittyminen edellyttää POPS:n päivittämistä ja uusien POPS:n julkaiseminen puolestaan aiheuttaa oppikirjojen uudistus-, laadinta- ja myyntiprosessin. Oppikirjojenhan tulee noudattaa opetussuunnitelmaa ja uuden opetussuunnitelman ajatellaan automaattisesti edellyttävän päivitettyjä oppikirjoja. (ks. Heinonen 2005.) Opetussuunnitelmateksti on tiivistä ja merkityksellistä, joten oppikirjailijan tulee pysähtyä miettimään jokaista sanaa ja lausetta sekä niiden merkitystä ja tarkoitusta (ks. Rokka 2011, 3; Vitikka 2009, 41). Tämän jälkeen oppikirjailijan tulee laatia opetussuunnitelmaa noudattava oppikirja tai päivittää vanha painos mukailemaan POPS:ssa havaittuja muutoksia. Päätin tutkimuksessani tarkistaa terveystiedon oppikirjojen osalta, että edellä mainittu toteutuu, jos muutoksia ylipäänsä on ja siten oppikirjojen päivitys aiheellista.

Tutkimusaihe ja tutkimuskysymys syntyivät edellä kuvatun ajatusketjun myötä ja ovat kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesti sidoksissa aikaan ja paikkaan (Hakala 2018, 19). Malisen (1977) mainitsemista perus- ja kehittämistutkimuksesta tämä tutkimus on enemmän jälkimmäistä, vaikka varsinaiset alku- ja lopputestaukset uupuvat, eikä minun ole tarkoitus tuottaa uutta versiota oppikirjoista. Sen sijaan tutkimukseni voi antaa vinkkejä kustantajille aineistossani olevien oppikirjojen seuraavia painoksia silmällä pitäen. Oppikirjatutkimus on eettisesti hyväksyttävää, sillä tarkoitus on kartoittaa oppikirjojen kehityksen linjaa suhteessa POPS:n kehittymiseen ja siten antaa myös arvokasta tietoa kustantajille heidän julkaisuidensa onnistumisesta. Oppikirjojen kriittinen tarkastelu tekee hyvää opetusmateriaaleille ja niiden kehittämis- ja kustannustoiminnalle.

Tutkimusasetelmani mahdollistaa tutkimuksen verrattain objektiivisen tekemisen, sillä oppisisällön ja sen ajanmukaisuuden, virheettömyyden ja sopivan määrän arviointi on mahdollista, erityisesti kun vertailukohtana on POPS (Niskanen & Leino 1977, 45–47). POPS:ssa esitetyt sisältöalueet ja tavoitteet ovat tämän tutkimuksen lähtökohta (ks. Ekola 1978, 16). Sen sijaan esimerkiksi esitystavan, ikätasolle sopivuuden sekä meta- ja sisältötekstin erottaminen ovat enemmänkin subjektiivisia tutkijan tulkintoja (Karvonen 1995, 82; Niskanen & Leino 1977, 45–47). Hyvän oppikirjan kriteerilistat ovat pitkiä (ks. Uusikylä & Atjonen 2005, 165–168), ja ne saattavat vaikuttaa taustalla arvioidessani oppikirjoja, vaikken pysähdykään kyseisiä ominaisuuksia sen tarkemmin analysoimaan. Tämä sen vuoksi, että pelkkää POPS:ta noudattava oppikirja ei välttämättä ole hyvä, jos siinä ei ole otettu muita kriteereitä huomioon, sillä tällöin kirja voisi periaatteessa olla monotoninen toisto POPS:sta.

5.3.2 Aineistonkeruu

Monesti aineistonkeruu on tutkimuksissa tarkkaan mietitty metodologinen valinta, mutta omassa tapauksessani se jäi hyvin vähäiselle ja oli etukäteen määrittelemätön ja strukturoimaton (Kiviniemi 2018, 79). Tämä sen vuoksi, että tutkimuskysymykset olivat jo aineistonkeruun aikaan suhteellisen selkeänä mielessäni ja lyhyen internetkatsauksen myötä ymmärsin, millainen aineisto minun kannattaa tutkimukseeni ottaa. Huomasin, että markkinoilla on selkeästi kolme suurinta terveystiedon oppikirjasarjaa, joista kaikista löytyy koottu koko yläkoulun kolmen luokka-asteen versio. Koska terveystiedon opetussuunnitelma on määritelty yhtenäisesti koko yläkoulun ajalle, tuntui loogiselta ottaa kustakin oppikirjasarjasta juuri tämä koottu versio. Toimin siis enemmän harkinnanvaraisesti kuin satunnaisesti, mikä onkin laadullisessa tutkimuksessa yleistä, sillä rajattua aineistoa halutaan analysoida mahdollisimman syvällisesti (Vilkka 2005, 127; ks. myös Kuula 2013). Valinta myös rajasi tutkimusaineistoni kohtuulliseksi, selkiytti tutkimusasetelmaani sekä ehkäisi yhden kirjasarjan roolin kasvamista muita suuremmaksi.

Uudempia painoksia ei ollut aineistonkeruun aikaan tammikuussa 2018 saatavilla kuin kirjakaupoissa, mutta otin rohkeasti yhteyttä kustantajiin ja jokainen niistä lähetti minulle oman oppikirjansa uudistetun painoksen ilmeiseksi tutkimuskäyttöön. Vanhemmat painokset sen sijaan olivat saatavilla ilmaiseksi kirjastosta, joskin painovuosi vaihteli saatavuuden myötä. Tämä on syy tutkimusaineiston vanhempien painosten painovuosien eroille ja tuonut aineistonkeruuseeni harkinnanvaraisuuden lisäksi satunnaisuutta (Vilkka 2005, 127; ks. myös Kuula 2013). Uuden POPS:n mukaisia kirjoja on kuitenkin erityisesti markkinoitu uudistettuina painoksina, joten uskon minkä tahansa vanhan painoksen olevan sopiva tutkimusasetelmaani. Tärkeintä on, että kaikki vanhat painokset on tehty vanhemman, vuoden 2004, POPS:n mukaan.

POPS:sta valitsin tietenkin ajankohtaisuuden näkökulmasta kaksi uusinta versiota, jotka samalla ovat kaksi ainoaa ja ensimmäistä versiota, joissa terveystieto on omana oppiaineenaan (ks. lisää Perusopetuslaki 453/2001). POPS:t ovat kaikkien saatavilla internetissä PDF-tiedostoina.

5.3.3 Analyysi

Eskolan (2018, 212) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysin lähtökohtia on kolme, joista omani on lähimpänä teoriasidonnaista tutkimusta. Olen kasvattanut tietouttani itse aiheesta sekä lisännyt tietovarantoani siitä, millaisiin asioihin itse tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota, perehtymällä aiheita käsittelevään kirjallisuuteen. (Eskola 2018, 213; Kiviniemi 2018, 79.) Kuten

aineistonkeruussa, myös analyysissä käytettävän tavan valinta ohjautui pitkälti tutkimuskysymysten myötä (ks. Jyväskylän yliopisto 2018). Analyysitapa löytyi keskittymällä siihen, mitä varten aineisto on kerätty ja mitä aineistosta haetaan. Laadullisessa tutkimuksessa, kuten tässä, pyritään ymmärtämään ja selittämään tutkittavaa aihetta ja ilmiötä kokonaisvaltaisesti (Jyväskylän yliopisto 2018). Lisäksi aineiston muoto, tässä tutkimuksessa valmiit asiakirjat ja oppikirjat, rajasivat mahdollisia analyysitapoja. Analyysitapani on sisällönanalyysi, joissakin teoksissa tarkemmin määriteltynä asiakirja-analyysi, jossa tarkastelin nimenomaan aineistoon kirjoitettuja asioita ja vain sivusin oppimateriaalitutkimukselle ominaisesti oppikirjojen vaikutusta oppimistuloksiin (ks. Heinonen 2005, 67; Gröhn & Jussila 1989, 5).

Sisällönanalyysi on suhteellisen väljä menetelmä, eikä ole yhtä oikeaa tapaa toteuttaa sitä. Sekä tutkijan positioni että tutkimusasetelmani olivat tavallista kvalitatiivista tutkimusta jämäkempiä (Hakala 2018, 20). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuskysymykset ja -aineisto olivat täysin erillisiä, eikä niillä ole ollut vaikutusta toisiinsa. Täten tutkimukseni tulokset ovat niin sanotusti kovaa faktaa, eikä vain tutkijan omien lasien läpi tehtyjä tulkintoja aiheesta. Tutkimukseeni päätyi myös joitakin määrällisiä, kvantitatiivisia, havaintoja, kuten esimerkiksi oppikirjojen sivu- ja kappalemäärät. Tätä kutsutaan kvantifioimiseksi ja sisällön analyysin yhteydessä sisällön erittelyksi (ks. Pietilä 1973; Tuomi & Sarajärvi 2018). Esimerkkinä tästä omassa tutkimusasetelmassani ovat POPS:ssa ilmenneet muutokset: kummankin POPS:n keskeisten sisältöjen ja termien luetteloinnin jälkeen pystyin löytämään aineistojen väliset erot, eli muutokset. Varsinainen numeerinen käsittely ei kuitenkaan tuottanut tutkimustulosten kannalta tarpeellisia tai merkityksellisiä havaintoja, sillä opetus suunnitelmien laajuus ja rakenne olivat muuttuneet huomattavasti eikä oppikirjoista tehdyistä numeerisista havainnoista voinut yksiselitteisesti päätellä mitään yhdenkään tulokategorian kohdalla. Eri lähteisiin viitaten voisinkin itse määritellä oman tutkimusmenetelmäni olevan systemaattista sisällönanalyysiä tai laadullista sisällön erittelyä (ks. Pietilä 1973; Gröhn & Jussila 1989).

Tutkimuskysymysteni mukaisesti tarkastelin aineistoani ja niissä ilmeneviä sisältöjä. Erilaisten merkitysten ja sanamuotojen analysointi ei varsinaisesti kuulunut tutkimukseeni, sillä sellaiset tarkastelun kohteet eivät vastanneet tutkimuskysymyksiäni. Tutkimustulosten saamiseksi, osana tutkimusmatkaa, sisältöjä ja käsitteitä vertaillen on kuitenkin pitänyt huomioida niiden merkitykset, käsitteiden kattamat kokonaisuudet sekä mahdolliset synonyymit, menemättä kuitenkaan diskurssianalyysin puolelle. Esimerkiksi ihmissuhteista, huolenpidosta, kuormituksesta ja stressistä sekä nuoren oikeuksista ja vastuista puhutaan POPS:ssa eri tavalla, mutta lopulta kyseisissä

sisältöalueissa ei ollut havaittavissa merkittäviä muutoksia. Tutkimuskysymyksiin vastaavissa tutkimustuloksissa sanojen merkityksillä ei kuitenkaan ole painoarvoa. Tiedostan, että kvalitatiiviselle tutkijalle on yleistä, että tutkimuksen aikana mielenkiinto herää uusiin kohteisiin. Näin saikin käydä POPS:ta havainnoidessani, mutta pyrin pitämään tutkimukseni päämäärän tiukasti mielessäni erityisesti oppikirjoja tarkastellessani ja rajasin määrätietoisesti ulkopuolelle aiheen ohi menevät houkuttelevatkin asiat. (Kiviniemi 2018, 76; ks. myös Rokka 2011, 90; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Kiviniemi (2018) toteaa, että laadullisen tutkimuksen aineoston analyysi on luonteeltaan sekä analyyttistä että synteettistä. Analyyttisyyttä ja sitä, mitä itsekkin aloin luontaisesti aluksi toteuttamaan, oli aineiston luettelointi ja jäsentäminen. (Kiviniemi 2018, 82–83.) Tutkimukseni kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä ovat toisistaan erilliset, joten lähdin niiden näkökulmasta liikkeelle. Luetteloin ensin POPS:n sisällöt ja niistä tehtyjä havaintoja mukaillen tarkastelin oppikirjoja. POPS:t ovat aineistoja, jotka ovat jo valmiiksi hyvin selkeästi jäsenneiltyä, toisin kuin esimerkiksi haastattelut tai kirjoitelmat. Luetteloinnin, järjestelyn ja kategorisoinnin jälkeen vertailin aineistoani ja havaintojani, jotta sain myös kolmanteen tutkimuskysymykseen vastauksen. Tällöin pystyin tutkimuskysymykseni mukaisesti analyysin avulla havaita, ovatko sisältömuutokset linjassa keskenään. (ks. Eskola 2018, 217–223.) Raportointivaiheessa tuleekin hyödyntää tätä synteettisyyttä, eli koko aineiston kattavaa ja aineistoa kuvaavaa kokonaisrakennetta. Pidin tämän mielessäni kootessani yksittäisiä havainnoista, muutoksista, kategorioita ja taulukoimalla tulokset selkeästi erottamalla tulosten eri ulottuvuudet. (Kiviniemi 2018, 82–83, ks. myös Hannula 2007; Seppänen 2008.) Irrallisuuden välttämiseksi havainnot ja analyysin tulokset kytketään johtopäätöksissä kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin (Eskola 2018, 226).

Kuten muillakin tutkijoilla, myös minun tavoitteeni oli saada aineistosta esiin mahdollisimman paljon informaatiota, ei rajata sitä tiettyä näkökulmaa koskevaksi havaintojen teoksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysin tehtävä onkin tiivistää aineistoa, ei tiputtaa siitä mitään pois. Usein laadullisessa tutkimuksessa on kyse aineiston mielenkiintoisimpien kohtien nostamisesta esiin, mutta omassa tutkimuksessani pyrin ennemminkin käsittelemään ja kuvaamaan aineistoa mahdollisimman laajasti ja tasapuolisesti (Eskola 2018, 221). Sisällönanalyysin avulla aineisto saadaan järjestettyä johtopäätösten tekemistä varten, mutta varsinaisten johtopäätösten tekeminen jää tutkijan vastuulle (Tuomi & Sarajärvi 2018; ks. myös Leino 1981, 8). Eskolan (2018, 220) sanoin tulokset eivät tule aineistosta itsestään, vaan tutkijan on itse analysoitava ja tulkittava aineistoaan. Valmiita dokumentteja analysoidessa on hyvä pitää mielessä, että historiallisten aineistoissa kielen ja

kulttuurin kehityksellä voi olla vaikutusta tulkintoihin. Lisäksi se, mitä tekstissä ei ole, voi olla yhtä merkityksellistä kuin se, mitä tekstissä on. (ks. Gröhn & Jussila 1989.) Tutkimustulokset ovat aina kytköksissä tutkijaan ja hänen ennakkokäsityksiinsä, eikä puhdas induktiivinen päättely ole mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018).

5.3.4 Tutkimuseettiset kysymykset

Valmiisiin dokumentteihin ja virallisesti julkaistuihin aineistoihin perustuvassa, kuten tässä, tutkimuksessa ei ole niin paljoa eettisesti arveluttavia toimintatapoja, kuin esimerkiksi haastattelemalla tai videoimalla kerätyissä aineistoissa. Täten minun ei tarvinnut huolehtia esimerkiksi anonymiteetistä, salassapitovelvollisuudesta tai murehtia lupien hankkimista. (ks. esim. Eskola & Suoranta 2014, 52–53; Kuula 2013, 80–91; Vilka 2005, 127.) Tutkimusaineistoni koostui useamman henkilön tuottamista POPS:sta ja oppikirjoista, jotka ovat yleisesti käytössä ja kaikkien saatavilla. Kustantajat tietävät lähettäneensä uudistetut painoksensa oppikirjoistaan tutkimuskäyttöön ja olivat siten antaneet kirjan käytölle epäsuorasti tutkimusluvan. Koska jo aineisto itsessään on julkista, ei minun tarvinnut sen enempää miettiä sen säilyttämistä. Toki keskeneräinen tutkimus oli hyvä pitää omassa hallussa niin kauan, kuin muistiinpanoissa oli riski väärinkäsityksiin.

Sen sijaan tutkimusta kirjoittaessani, raportointivaiheessa, minun tuli tutkijana ottaa huomioon kirjoitustyylini. Tarkoitukseni ei ollut arvottaa kirjoja, vaan ensisijaisesti keskittyä kirjoittamaan kirjoista löytyviä tosiasioita ja havaintoja verrattuna POPS:iin. Kirjojen arviointi jää lukijan vastuulle ja toivonkin, että esimerkiksi tutkimustani lukeva terveystiedon aineenopettaja voisi omien lähtökohtiensa pohjalta saada tutkimuksestani idean, mikä kirjoista palvelisi juuri häntä ja hänen opetustaan parhaiten. Tekijänoikeuslain (404/1961) nimissä minun tulee tutkimuksessani kertoa kunkin aineistoon kuuluvan kirjan tekijätiedot oikeaoppisia viittauskäytänteitä noudattaen aivan kuten mihin tahansa muuhunkin lähteeseen viitatessa (ks. lisää esim. Kuula 2013, 37). Koska pääpaino tutkimuksessa on kuitenkin aineiston sisällössä, en näe tarpeellisena tuoda jatkuvasti esiin tekijöiden nimiä. Tämä sen vuoksi, etteivät tulokset assosioituisi henkilöihin, vaan nimenomaan oppikirjoihin, joita tutkimuksessani tutkittiin.

Tieteellinen tieto erottuu arkitiedosta tiettyjen kriteerien täyttymisellä; hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla. Lisäksi yleensä tieteellisen tiedon pätevyyden takaa se, että tieto julkaistaan vasta, kun se on käynyt läpi julkisen keskustelun ja kritiikin. (Aaltola 2018, 20; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 23; Kuula 2013, 35.) Ehkäpä keskeisin arvioinnin kohde tieteellisessä tutkimuksessa

on luotettavuus. Hakalan (2018, 23–24) mukaan luotettavuudessa tarkastellaan, miten hyvin tutkijan kokoamat tiedot kuvaavat sitä, mihin oli tarkoituskin perehtyä (sisäinen luotettavuus) ja miten hyvin kyseisen tutkimuksen menetelmillä on mahdollista yleistää tuloksia (ulkoinen luotettavuus) (ks. myös Eskola & Suoranta 2014, 214). Laadullisessa tutkimuksessa tätä validiteetiksi tai pätevyudeksi kutsuttua ominaisuutta voidaan tarkastella aiheen rajaamisen ja aiheessa pysymisen näkökulmasta (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 231–232; Vilka 2005). Tässä tutkimuksessa on saatu vastaukset asetettuihin kysymyksiin ja tutkijana olen parhaani mukaan pyrkinyt rajaamaan epäolennaiset kirjallisuusviittaukset ja havainnot pois. Tutkimus on perusteltu hyvin, sillä taustoittaminen on ohjannut vahvasti tutkimuksen etenemistä, joten se on myös uskottava ja se tukee muita vastaavia, joskin vähäisiä, tutkimuksia samasta aiheesta (ks. Eskola & Suoranta 2014, 211–214; Vilka 2005, 21–27).

Kattava aineisto takaa hyvän yleistettävyyden (ks. Esim. Eskola & Suoranta 2014, 211–213; Tuomi & Sarajärvi 2018). Reliabiliteetilla mitataan sitä, että tutkimus on toistettavissa sekä eri henkilöiden toimesta että eri ajankohtina (Eskola & Suoranta 2014, 211–213; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 231). Uskon tämän onnistuvan oman tutkimusasetelmani kohdalla, kunhan tutkimusajankohta otetaan huomioon ja muistetaan, että opetussuunnitelmat ja oppikirjat päivittyvät säännöllisesti. Objektiivisuudella Aaltola (2018, 20) tarkoittaa sitä, että tutkimuskohde on tutkijasta riippumaton, eikä henkilökohtaisuus saa vaikuttaa tutkimustuloksiin. En ole aineistojeni kirjoittaja ja olen valinnut ne tutkimukseni aineistoksi vasta niiden julkaisemisen jälkeen, joten tutkimukseni on siltä osin objektiivinen. Aina on kuitenkin mahdollista, että joitakin asioita tarkastelee subjektiivisesti tai alitajunta vaikuttaa havaintoihin. Tarkoitukseni oli myös olla rehellinen, eli en sepittänyt omiani tai tarkoituksellisesti vääristellyt havaintojani (ks. Kuula 2013, 37). Avoimuuden periaatteen mukaisesti kuvasin mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti, kuinka olin tutkimuksessani edennyt ja mistä tulokseni olivat peräisin (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018). Pro gradu -tutkielmana tutkimus tullaan myös arvioimaan ja julkaisemaan (Vilka 2005, 21–27).

5.3.5 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu

Jokaisen tutkijan on asetettava tutkimukselleen rajat käytettävissä olevien resurssien mukaan. Myös minä olen joutunut rajaamaan joitakin osaltaan tutkimukseen vaikuttavia tai ainakin sitä rikastuttavia asioita pois. Teoriakirjallisuuden näkökulmasta käyttämäni lähdekirjallisuus on pääasiassa suomenkielistä ja osittain hyvin vanhaakin syystä, että koulujärjestelmä ja sen kehittyminen vaihtelevat suuresti maittain eikä kansainvälisestä kirjallisuudesta olisi saanut juurikaan lisäarvoa

tutkimusasetelmaani. Vanhat lähteet korostuvat kohdissa, joissa esitellään historiaa tai lähde on edelleen validi, eikä tuoreempaa, päivitettyä tietoa ole saatavilla tai edes olemassa. (ks. Nurmi 1982, 7.) Aineiston näkökulmasta esimerkiksi osaan oppikirjoista olisi kuulunut myös tehtäväkirjat ja opettajan oppaat, jotka jätin tämän tutkimuksen aineiston ulkopuolelle (ks. Lisää Karvonen 1995, 12). Ne olisivat kuitenkin voineet tuoda tutkimukselle lisäarvoa tarkentamalla tutkimustuloksia. Vanhojen oppikirjojen julkaisuvuodet vaihtelevat välillä 2006–2012, joka on saattanut vinouttaa tutkimustuloksia ja kaventaa eroja. Tutkimuksessa on myös lähtökohtaisesti rajattu ulkopuolelle kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joskaan en usko, että niillä olisi ollut suurta merkitystä tutkimusasetelmassani. Terveystiedon teemoja voisi tarkastella muidenkin oppiaineiden kohdalta, mutta toisaalta oppikirjat ovat jo valmiiksi oppiainekohtaisia. Tämän myötä myös POPS:n yleisen osan terveyttä edistävät teemat ja arvot on jätetty pois, vaikka niissä lienee tapahtunut suurimmat muutokset yksittäisten oppiaineiden sijaan. Laajempi aineisto POPS:n osalta siirtyisi kuitenkin pian sisällönanalyysistä diskurssianalyysin puolelle.

Opetussuunnitelmat ja oppikirjat yhdistävää tutkimusta olisi voinut tehdä myös monin muin keinoin. Esimerkiksi näkökulma oppikirjojen tutkimiseen olisi voinut olla jokin tietty teema tai oppikirjatekstissä voisi tarkastella syvemmin muun muassa kieli- ja sanavalintoja sekä tehtäviä. Näitä tarkastelemalla olisi voitu saada hienoja huomioita, mutta tällöin tutkimus olisi paisunut liian suuriin mittoihin tai paisumisen välttämiseksi aineisto olisi pitänyt rajata pienemmäksi. Samoin tutkimuksen ulkopuolelle on jätetty kaikenlaiset erilaiset mallit oppimiskäsityksistä opetusmenetelmiin ja oppimistulosten mittaamiseen, vaikka kirjojen käyttö opetuksessa olisi varmasti antanut tutkimukselle lisäarvoa erityisesti oppikirjojen kehittämisen kannalta. Käytännön kokeilu olisi kuitenkin vaatinut enemmän niin ajan, teoriataustan, tutkimusaineiston kuin etiikankin näkökulmasta. Selkeällä ja määrätietoisella ja rajauksella on myös etunsa; olen tutkijana onnistunut pysymään asetettujen rajojen sisällä ja vastaamaan nimenomaan asettamaani tutkimuskysymykseen rönstyilemättä sivupoluille.

6 TULOKSET

Tässä luvussa käyn läpi aineistosta tekemiäni havaintoja mahdollisimman kattavasti. Aloitan käsittelyn POPS:sta, sillä ne ovat asiakirjat, joihin myös oppikirjojen muutosten pitäisi perustua. Esittelen ensin lyhyesti kummankin aineistossa olevan POPS:n terveystiedon osalta ja sen jälkeen tiivistän ja luetteloin tutkimuksen kannalta merkittävät muutokset. Esittelen lyhyesti myös aineiston oppikirjat, mutta pääpaino on käsitellä opetussuunnitelmista havaittuja muutoksia kategoria kerrallaan. Tällöin kiinnitän havainnot tiiviisti osaksi tutkimusasetelmaa, enkä vain kuvaile aineistoa kirja kerrallaan ja jätä varsinaisia tuloksia ja luetteloinnin kokoamista lukijan vastuulle.

Luvussa lähteenäni toimii pääasiassa aineistoni, kaksi opetussuunnitelmaa sekä kuusi oppikirjaa. Ne on esitelty luvussa 5.2. Lukijalle käy tekstistä selväksi, mistä aineiston osasta milloinkin puhun, joten lukemisen sujuvoittamiseksi olen jättänyt erilliset viittaukset virkkeiden ja kappaleiden lopusta pois. Sitaateissa ja aineiston ulkopuolisissa lähteissä käytän normaalia tieteellistä lähdeviittaustekniikkaa.

6.1 Opetussuunnitelmat

Terveystieto on siis tullut omaksi oppiaineekseen vasta vuonna 2001 ja siten se on ollut POPS:ssa erillisenä oppiaineena ensimmäistä kertaa vuonna 2004 (Perusopetuslaki 453/2001). Kymmenen vuotta myöhemmin on julkaistu uusi ja nykyinen POPS 2014, joten muutoksia oppiaineen kohdalla on voitu tarkastella ensimmäistä kertaa vasta tämän jälkeen. Perusopetuksessa terveystietoa opetetaan itsenäisenä oppiaineena vasta vuosiluokilla 7–9, joten perusopetuksen opetussuunnitelman osalta tarkastelussa on vain näiden vuosiluokkien sisältö terveystiedon oppiaineen osalta. Puhuessani POPS:sta tarkoitan siis vain POPS:n terveystiedon oppiaineen kohtaa.

Eri aineistojen vertailun ja muutosten löytämisen helpottamiseksi pyrin keskittymään merkityksellisiin termeihin ja luetteloimaan niitä mahdollisimman tiiviissä muodossa. Eniten tulen kiinnittämään huomiota tavoitteissa ja sisällöissä mainittuihin sisältöalueisiin ja käsitteisiin sekä niiden yhteydessä käytettyihin verbeihin. Sen vuoksi olen eritellyt ne osittain omiksi luetteloikseen.

6.1.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Terveystiedon oppiaineen osuus vuoden 2004 POPS:ssa on vain kolmisivuinen. Aluksi kerrotaan yleisellä tasolla oppiaineesta, sen jälkeen esitellään oppiaineen tavoitteet ja keskeiset sisällöt luettelomuodossa ja lopuksi määritellään päättöarvioinnissa käytettävät kriteerit arvosanalle 8. Yli kolmasosan tilasta vievät viimeisenä mainitut kriteerit.

Terveystieto on monitieteinen oppiaine, jonka tarkoituksena on “edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista”. Opetuksen tehtävä on “kehittää oppilaiden tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä valmiuksia”. Lähtökohtaisesti terveys ymmärretään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn muodostamaksi kokonaisuudeksi. Opetuksessa kehitetään sekä tietoja, taitoja että tiedonhankintataitoja sekä oman että muiden terveyden edistämiseksi. Oppiaine on oppilaslähtöinen ja tukee toiminnallisuutta ja osallistavuutta. Lähtökohtana opetukseen on nuori ja nuoren elämismaaailma sekä opetuksessa tulee huomioida paikkakuntakohtaiset ja ajankohtaiset kysymykset. Terveystiedon opetuksessa tehdään yhteistyötä monen muun oppiaineen opettajan sekä koulun muun henkilöstön kanssa.

Terveystiedon tavoitteet on määritelty asioina, jotka oppilaan tulee terveystiedon opetuksessa vuosiluokilla 7–9 oppia ja ne on esitetty luettelomuodossa. Pyrin ilmaisemaan ne seuraavaksi mahdollisimman tiiviisti, kuitenkin tiputtamatta mitään oleellista pois tai muuttamatta merkityksiä. Oppilaan on tavoite oppia kasvusta, kehityksestä ja elämänkulusta, yhteisöllisyydestä, ihmissuhteista ja huolenpidosta, arvoja ja näkemyksiä erilaisuudesta, terveyttä edistävästä ja sairautta aiheuttavista tekijöistä, ympäristöstä ja turvallisuudesta, hyvinvoinnin selviytymisen taidoista, elämäntavan, kulttuurin ja median merkityksistä, käsitteistä ja tiedonhankintamenetelmistä sekä säännöistä, sopimuksista ja luottamuksesta. Tavoitteiden ilmaisemiseksi on käytetty seuraavia verbejä: tuntea, ymmärtää, kuvata, arvioida, tunnistaa, pohtia, huolehtia, toimia, kehittää, käyttää ja hyödyntää.

Oppiaineen keskeiset sisällöt on jaettu neljän alaotsikon alle. Kasvuun ja kehitykseen kuuluvat ihmisen elämänkulku, fyysinen (vuorokausirytm, lepo, kuormitus, liikunta ja ravitsemus), psyykkinen (itsetuntemus, perhe, sosiaaliset suhteet ja mielenterveys) ja sosiaalinen (yksilöllisyys, erilaisuus, velvollisuus, vastuu, suvaitsevaisuus ja huolenpito) näkökulma erityispiirteineen, seksuaalisuus ja oma terveys. Terveys arkielämän valintatilanteissa -alaotsikon alle sisältyvät ravitsemus ja sen erityistilanteet, päihteet ja niihin liittyvä mielihyvä ja riippuvuus, ristiriidat ja niistä

puhuminen, seksuaaliterveys ja sen arvot ja normit, tartuntataudit ja -sairaudet oireineen ja hoitoineen sekä liikenneturvallisuus, mahdolliset onnettomuudet ja ensiapu. Voimavaroihin ja selviytymisen taitoihin kuuluvat terveys, toimintakyky ja muut henkilökohtaiset voimavarat, tunteet ja niiden ilmaiseminen, sosiaalinen tuki ja vuorovaikutustaidot sekä elämänculussa tulevat muutokset, kriisit ja niistä selviytyminen. Viimeisen, Terveys, yhteiskunta ja kulttuuri -alaotsikon alle sisältyvät kansantaudit, ympäristö, työhyvinvointi, kulttuuri, terveys- ja hyvinvointipalvelut, kansalaisjärjestöt, sekä nuoria koskevat oikeudet, rajoitukset ja lainsäädäntö.

Päättöarvioinnin kriteeristö arvosanalle 8 on jaettu samojen alaotsikoiden alle kuin keskeiset sisällöt ja siten myös kriteerien sisältöalueet ovat hyvin yhtenevät oppiaineen sisältöjen kanssa. Tämän takia poimin sieltä vain oppilaan osaamista kuvaamaan käytetyt verbit: tietää, tarkastella, selittää, antaa esimerkkejä, kuvata, pohtia, perustella, tunnistaa, tuottaa, nimetä, esittää, ilmaista, tehdä havaintoja, näyttää esimerkein, käyttää, arvioida sekä hakeutua. Lisäksi nostan esiin muutamia termejä, jotka mainittiin ensimmäisen kerran arvosanan 8 kriteeristössä: raskauden ehkäisy, kiusaaminen, väkivalta ja kriittisyys.

6.1.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Vuoden 2014 POPS:ssa terveystiedon oppiaineen osuus on viisi ja puoli sivua. Se on jaettu seuraaviin osioihin: oppiaineen tehtävä, opetuksen tavoitteet, tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, ohjaus, eriyttäminen ja tuki, oppilaan oppimisen arviointi sekä päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) oppimäärän päättyessä. Opetuksen tavoitteet ja hyvän osaamisen kriteerit on esitetty omina taulukkoinaan.

Terveystieto on tietoperustaltaan monitieteinen ja sen tehtävä on kehittää monipuolista terveysosaamista. Opetuksen lähtökohta on "elämän kunnioittaminen ja ihmisoikeuksien mukainen arvokas elämä". Terveystiedon tärkeimmät ilmiöt ovat terveys, hyvinvointi ja turvallisuus. Terveysosaamisen eri osa-alueet ovat tiedot, taidot, itsetuntemus, kriittinen ajattelu sekä eettinen vastuullisuus. Terveystiedon opetus on monitasoista: siinä otetaan huomioon fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät, niiden yhteydet ja syy-seuraussuhteet. Terveyttä tarkastellaan elämänculun eri vaiheissa sekä lähipiirin, yhteiskunnan ja koko maailman näkökulmasta. Terveys ymmärretään voimavarana ja opetuksella tuetaan yksilöllistä ja yhteisöllistä tiedonhankintaa sekä turvallisuustaitoja, sosiaalisia taitoja ja tunteiden säätelyä. Terveysosaamisen avulla oppilaat saavat valmiuksia tehdä tarkoituksenmukaisia ja perusteltuja valintoja hyvinvoinnin edistämiseksi omassa

elinympäristössään. Opetusta syvennetään ja laajennetaan oppilaiden ikätason ja kehityksen mukaisesti ja siinä tehdään yhteistyötä muiden oppiaineiden kanssa.

Oppiaineen opetuksen tavoitteet on koottu taulukkoon kolmen alaotsikon alle. Tavoitteita on yhteensä 12 ja jokainen niistä on liitetty myöhemmin esitettäviin oppiaineen sisältöalueisiin. Lisäksi tavoitteet on liitetty POPS:n yleisessä osassa esitettyihin ja vuosiluokkakohdaisesti tarkennettuihin laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin, joihin en tässä perehdy enempää. Terveyttä tukevan kasvun ja kehityksen alla on neljä tavoitetta, jotka liittyvät terveyden laaja-alaisuuteen ja terveyden edistämiseen voimavaralähtöisesti, tunne- ja vuorovaikutustilanteisiin, itsetuntemukseen, arvoihin, asenteisiin ja kehon viesteihin sekä yksilöllisyyteen, yhteisöllisyyteen ja yhdenvertaisuuteen. Terveyttä tukevat ja kuluttavat tekijät sekä sairauksien ehkäisy -alaotsikko sisältää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden, terveyden ja sairauten liittyvän tiedon hankkimisen, omat terveystottumukset sekä terveyteen ja sairauten liittyvien ilmiöiden normit. Viimeisen, Terveys, yhteisöt, yhteiskunta ja kulttuuri -alaotsikon alle sijoittuvat ympäristö, yhteisöt, kulttuuri ja tieto- ja viestintäteknologia, opiskelu-, toiminta- ja työkyky ja terveystalvet, oman lähipiirin terveystalvet ja itselle sopivat oppimisen keinot sekä terveystalvet, oikeudet, vastuut ja vaikuttaminen. Tavoitteita kuvaavia verbejä ovat: ymmärtää, kehittää ja kehittyä, toimia, tunnistaa, säädellä, pohtia, luoda, syventää, vahvistaa ja vaarantaa, käyttää, arvioida, perustella, rohkaista, tarkastella, luoda, ylläpitää, kuvata, muodostaa sekä eritellä. Tärkeitä termejä ovat myös oppilaiden valmiudet, merkitykset ja kriittisyys.

Terveystiedon tavoitteisiin liittyviä sisältöalueita on kolme ja ne on luotu tavoitteiden pohjalta ehjiksi, ikätason mukaisesti eteneviksi opetuskokonaisuuksiksi. Ne rakentuvat fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen ja niiden välisen vuorovaikutuksen ympärille ja ottavat huomioon elämäntavan, nuoren kasvun ja kehityksen, paikallisuuden, globaaliuden ja ajankohtaisuuden. Sisältöalueiden alaotsikot ovat samat kuin tavoitteissa. Ensimmäiseen sisältöalueeseen kuuluu terveyden eri osa-alueet, terveyden edistäminen, sairauksien ehkäisy, elämäntavun, kasvun ja kehityksen monimuotoisuus ja henkilökohtaisuus, identiteetti, minäkuvan ja itsetuntemuksen rakentuminen, seksuaalinen kehittyminen, huolenpito, mielen hyvinvointi ja turvataidot sekä vuorovaikutustaidot erityisesti tunteiden ilmaisun ja säätelyn ja ristiriitojen ja stressin käsittelyssä. Toisessa sisältöalueessa käsitellään arkityö, unta, ravitsemusta, liikuntaa, seksuaalisuutta ja seksuaaliterveyttä osa-alueineen ja monimuotoisuuksineen, mielenterveyttä, hyvinvointia tukevia ympäristöjä, vapaa-aikaa, turvallisuustaitoja ja -valmiuksia, kuten ensiapua ja itsehoitoa sekä ajankohtaisia terveystalvet ja terveystiedon luotettavuutta. Kolmas sisältöalue koostuu opiskelu-, työ- ja toimintakyvyn, kestävän elämäntavan, terveystalvet ja kansalaistoiminnan,

terveysmarkkinoinnin ja -vaikuttamisen sekä ihmisoikeuksien, vammaisuuden ja pitkäaikaissairauksien käsittelystä ja näkökulmista.

Terveystiedon oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvien tavoitteiden taustalla on erilaisten työtapojen hyödyntäminen ja tutkiva oppiminen, arkisuus ja ajankohtaisuus sekä soveltamisen, kriittisen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen. Tavoitteena on hyödyntää ilmiölähtöistä oppimista ja sen hyötyjä tunne-, vuorovaikutus-, ajattelu- ja yhteistyötaidoissa. Keskeisiksi oppimisympäristöiksi nostetaan vuorovaikutustilanteet, yhteisöt ja sähköiset ympäristöt ja tavoitteena on, että myös oppilaat pääsevät vaikuttamaan edellä mainittuihin seikkoihin. Ohjaus, eriyttäminen ja tuki terveystiedossa liittyy eri kehitysvaiheiden, elämäntilanteiden ja kulttuuritaustojen huomioimiseen sekä koko koulun toimintakulttuuriin ja yhteistyöhön.

Oppilaan oppimisen arvioinnista terveystiedossa vuosiluokilla 7–9 kerrotaan, että arvioinnin kohteena on terveysosaamisen eri osa-alueet, sen tavoitteena on tukea oppimista ja arvioinnissa käytetään myös itsearviointia ja vertaispalautetta. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus monipuoliseen osaamisen näyttämiseen eikä arviointi kohdistu “oppilaan arvoihin, asenteisiin, terveyskäyttäytymiseen, sosiaalisuuteen, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin”, vaan pohdinta- ja perustelutaitoihin. Päättöarviointi tapahtuu terveystiedon opiskelun päättyessä ja pohjautuu valtakunnallisiin päättöarvioinnin kriteereihin. Joidenkin tavoitteiden kohdalla arvosanan 8 kriteerien ylittäminen voi kompensoida tasoa heikomman suoriutumisen jonkin toisen tavoitteen kohdalla.

Terveystiedon päättöarvioinnin kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) oppimäärän päättyessä on esitetty taulukkomuodossa, jossa on vasemmassa reunassa aiemmin esitetyt oppiaineen tavoitteet, sen jälkeen merkittynä tavoitteeseen liittyvät sisältöalueet, sitten sarake, joka määrittää arvioinnin kohteet oppiaineessa ja oikeassa reunassa arvosanaa kahdeksan kuvaava osaaminen esitettynä sanallisesti. Toiston välttämiseksi olen jälleen poiminut seuraavaan vain aiemmin mainitsemattomat osaamista kuvaavat kohdat: kuvata esimerkein, analysoida, nimetä, antaa esimerkkejä, tuottaa ratkaisuja, esitellä, soveltaa, hakea tietoa, selittää, hahmottaa, edistää, laatia, hyödyntää ja tuntea. (POPS 2014, 402–403.)

6.1.3 Muutokset

Silmiinpistävin muutos terveystiedon opetussuunnitelmassa vuoden 2004 ja 2014 POPS:n välillä on oppiaineen sivumääräinen laajentuminen kolmesta sivusta viiteen ja puoleen sivuun; oppiaineen sivumäärä opetussuunnitelmassa on siis lähes tuplaantunut. Tämä johtuu pitkälti oppiainekohtaiseen opetussuunnitelmatekstiin lisättyihin kohtiin oppimisympäristöistä, työtavoista, ohjauksesta, eriyttämisestä ja tuesta sekä arvioinnin perusteista ennen arvointikriteerien kuvaamista. Esimerkiksi arvioinnissa täysin uutta on, että siinä käytetään apuna myös itse- ja vertaisarviointia, eikä oppilaan terveyskäyttäytymistä saa arvioida kuin oppilaan oman itsearvioinnin kautta. En kuitenkaan käsittele edellä mainittujen otsikoiden sisältöjä tässä tutkimuksessa, sillä niiden toteutuminen on enemmän opettajan toteutuksesta kuin oppikirjasta kiinni. Toisaalta myös koko uudempi POPS on laajentunut sivumääräisesti merkittävästi, joten yhden oppiaineen laajentumisen prosentuaalinen ero ei ole kovin merkittävä. Lisäksi, hyvän oppikirjan kriteereihin kuuluu, ettei se ole liian paksu, joten opetussuunnitelman laajentuminen ei näy kirjojen sivumäärässä (ks. Karvonen 1995, 11). Keskityn siihen, mitä laajentumisen yhteydessä itse opetussuunnitelmatekstissä on tapahtunut.

Tutkimuksen ensimmäisenä muutoskategoriana on terveystiedon opetussuunnitelman hengen muuttuminen. Vuoden 2004 POPS:ssa lähtökohta on huomattavasti tietoperusteisempi kuin vuoden 2014 POPS:ssa:

Opetuksen lähtökohtana on terveyden ymmärtäminen fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaaliseksi toimintakyvyksi. (POPS 2004, 200)

Lähtökohtana on elämän kunnioittaminen ja ihmisoikeuksien mukainen arvokas elämä. (POPS 2014, 398)

Toki uudemmassakin opetussuunnitelmatekstissä puhutaan terveyden osa-alueista, mutta henki on muuttunut terveyden ymmärtämisen monipuolisuuteen ja terveysosaamisen laaja-alaisuuteen:

-- fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät sekä näiden väliset yhteydet ja syy-seuraussuhteet. (POPS 2014, 398)

Oppiaineen hengen muutoksesta kielii myös seuraava: itsetuntemus tai muut oppilaan omaan elämään tai itseensä viittaavat termit toistuvat vuoden 2014 POPS:ssa huomattavasti aiempaa enemmän ja terveystieto sidotaankin yhä enenevässä määrin oppilaan arkeen ja omiin kokemuksiin sekä käsitellään oppilaille ajankohtaisia asioita ja sovelletaan terveystiedon oppeja omassa elämässä. Toisena huomattavasti lisääntyneenä terminä on voimavara; terveys ja terveyttä edistävät toimet nähdään nimenomaan elämän voimavarana. Rivien välistä on muutenkin havaittavissa, että

suhtautuminen terveyteen ja terveystietoon pyritään kääntämään positiivisuuteen, toisin sanoen voimavaranäkökulmaan, eikä vain negatiiviseen terveyttä uhkaavien asioiden käsittelyyn, kuten sairauksiin ja onnettomuuksiin. Lisäksi suorana muutoksena vuoden 2014 POPS:ssa sanotaan:

Opetuksessa pyritään aiempaa tarkempaan tiedonalakohtaiseen käsitteiden käyttöön --. (POPS 2014, 399)

Vuosien 2004 ja 2014 POPS:ssa sisällöt on ilmaistu ja jaoteltu eri tavalla ja tietyistä sisällöistä annetaan tarkempia esimerkkejä kuin toisista. Tällaisesta esimerkkinä on vuoden 2004 POPS:ssa turvallisuuden erittely myös liikenneturvallisuudeksi sekä ravitsemuksen yhteydessä mainitut erityisruokavaliot. Myös vuoden 2014 POPS:ssa on kuitenkin mainittu kyseisten esimerkkien yläotsikot (turvallisuus ja ravitsemus), joten ei voida olettaa, että esiteltyt alaotsikot olisi tarkoitus jättää käsittelemättä, eikä niin kirjoissa tehdäkään. Toiseksi muutuskategoriaksi on koottu yksittäiset termit, sisältöalueet ja aiheet, joita ei verrokkina olleessa vuoden 2004 POPS:ssa ilmennyt, ottaen huomioon myös synonyymit tai sanan sijoittumisen osaksi jotakin yläkategoriaa tai isompaa kokonaisuutta. Vuoden 2014 POPS:ssa tällaisia kokonaan uusia tai huomattavasti edeltäjäänsä suurempaa painoarvoa saavia aiheita ovat tieto- ja viestintäteknologia, kestävä elämäntapa ja vastuullisuus sekä terveystiedon markkinointi ja -vaikuttaminen.

-- tukea oppilaan valmiuksia arvioida kriittisesti terveyteen ja sairauteen liittyvää viestintää sekä eritellä yksilön oikeuksia, vastuita ja vaikuttamiskeinoja terveyttä ja turvallisuutta koskevissa asioissa omassa oppimisympäristössä ja lähiyhteisöissä. (POPS 2014, 400)

Kestävää elämäntapaa tarkastellessa otetaan huomioon sosiaalinen kestävyys ja vastuullinen kuluttaminen. (POPS 2014, 400)

Myös vuoden 2004 POPS:ssa puhutaan mediasta, tiedonhankinnasta ja kriittisyydestä, mutta vuoden 2014 POPS:ssa nämä aiheet painottuvat ja saavat rinnalleen tieto- ja viestintäteknologian näkökulman. Vuoden 2004 POPS:ssa vastuullisuus mainitaan vain seksuaalisuuden yhteydessä ja eettisyys yleisissä terveyttä edistävissä valmiuksissa, kun taas vuoden 2014 POPS:ssa vastuullisuus ja kestävä elämäntapa toistuvat useammassakin yhteydessä. Lisäksi vuoden 2014 POPS:n sisällöissä puhutaan globaaliudesta, jota vuoden 2004 POPS:ssa ei terveystiedon kohdalla mainita.

Terveyttä tarkastellaan -- soveltuvien osien myös globaalisti. (POPS 2014, 398)

Kolmas muutuskategoria koskee syvällisemmän osaamisen tavoitetta, sillä uudemman, vuoden 2014 POPS:n terveystiedon hyvän osaamisen kriteerit ohjaavat yksittäisten faktatietojen sijaan pohdiskelevampaan tiedon ymmärtämiseen. Sen sijaan tietyt sisällöt ja faktat, kuten raskauden

ehkäisy, päihde, tartuntataudit, kansantaudit ja lainsäädäntö, jotka vuoden 2004 POPS:ssa on mainittu, on vuoden 2014 POPS:n arviointikriteeristöä jätetty kokonaan pois. Voi tosin olettaa, että muihin arviointikriteereihin sisältyy myös tällaisten yksityiskohtien osaaminen, eikä käsitteiden esittelyä ja niiden määrittelyyn ohjaavia tehtäviä voi jättää kokonaan suunnittelematta oppikirjoihin. Sen vuoksi tätä ei erikseen tarkastella oppikirjakohtaisesti seuraavassa luvussa. Vuoden 2004 POPS:ssa osaamista kuvataan esimerkiksi verbein ymmärtää, pohtia, arvioida ja tunnistaa.

Oppilas osaa pohtia elämäntapavalintojen vaikutusta terveydelle ja perustella tai näyttää esimerkein arkielämän terveyttä edistäviä valintoja. (POPS 2004, 202)

Vuoden 2014 POPS:ssa sama asia korostuu ja toistuu sekä käytettyjen verbien sisältö kuvaa syvempää osaamista ja asian soveltamista.

Oppilas osaa kuvata elämäntapoihin liittyviä eettisiä kysymyksiä ja esimerkkejä käyttäen arvioida elämäntapoihin liittyvien valintojen seurauksia. (POPS 2014, 403)

Lisäksi keskeistä on kriittisyys, oppimaan oppiminen ja esimerkkien antaminen. Hyvää osaamista kuvaavia verbejä ovat muun muassa selittää, tuottaa ratkaisuja, toimia ja laatia.

Oppilas osaa arvioida terveyteen liittyvän tiedon luotettavuutta usean tiedon luotettavuutta kuvaavan tekijän pohjalta. (POPS 2014, 403)

Oppilas osaa esimerkein eritellä omaa oppimistaan tukevia tekijöitä. (POPS 2014, 403)

Oppilas pystyy tuottamaan ratkaisuja ristiriitatilanteiden selvittämiseen sekä esitellä keinoja stressin ja kriisien käsittelyyn. (POPS 2014, 402)

Näiden verbien toteutumiseksi ei riitä, että toistaa oppikirjan sisältöjä. Kriittisyys ja oppilaan oman oppimaan oppimisen tukeminen ja hallitseminen toistuvat arviointikriteerien lisäksi joitakin kertoja myös vuoden 2014 POPS:n tavoitteissa, sisällöissä ja työtavoissa.

6.2 Oppikirjat

Aineiston oppikirjat, kuten valtaosa nykyaikaisista oppikirjoista muutenkin, kirjoitetaan oppikirjakustantajien kokoamissa työryhmissä (ks. Ruuska 2015a, 19). Syke-kirjasarjassa aineistossa olevien painosten välillä yksi tekijä on vaihtunut, Vire-kirjasarjassa tekijät ovat pysyneet samana ja Voimaa-kirjasarjassa yksi vanhan painoksen tekijä on lähtenyt ja tilalle tullut kaksi uutta. Tekijöiden moniammatillisuuteen en ota kantaa, sillä tarkoitus on tarkastella vain valmista lopputulosta. Kaikki

oppikirjat ovat siis koko yläkouluajalle koostettuja oppikirjoja ja ne on rakennettu teemoittain (ks. Karvonen 1995, 12). Aihepiireittäin koostettujen kirjojen etu Olkinuoran, Lappalaisen ja Mikkilän (1992, 127–128) mukaan on se, että oppiaineen kokonaisvaltainen logiikka ja jäsenitys pääsevät oikeuksiinsa. Tämä mukailee myös POPS:ta terveystiedon oppiaineen kohdalla. Ainoastaan Syke 2017 -kirjassa teemat on lisäksi jaoteltu vuosiluokkien 7, 8 ja 9 alle. Toisaalta myös muissa kirjoissa on vihjeitä siitä, että kirja voisi olla mahdollisesti suunniteltu käytävän läpi siinä järjestyksessä, kuin se on laadittu, jolloin tietyt asiat myös ilmaistaan nuoren kasvun ja kehityksen kannalta sopivaan aikaan sekä osaaminen kertaantuu ja syvenee. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuitenkin verrata oppikirjoja nimenomaan POPS:iin, ei niinkään toisiinsa paremmuuden kannalta.

Vire- ja Voimaa-kirjasarjojen kirjat ovat noin 300 sivuisia, mutta Syke-kirjasarjan molemmat painokset ovat lähes 400 sivuisia. Voimaa-kirjasarjan molemmat painokset ovat sivukooltaan isompia kuin kaksi muuta kirjasarjaa, mutta kuitenkin vielä kohtuullisen kokoisia. Lukuja kirjoissa on 40–70, niiden pituuden ollessa yleensä kahdesta kolmeen aukeamaa. Jokainen aukeama koostuu tekstistä, kuvista ja muista visuaalisista ratkaisuista niin, että jokaisella aukeamalla on vähintään kaksi, yleensä kolmesta neljään, kuvaa, taulukkoa tai muuta visuaalista esitystä (ks. lisää Hannus 1996). Pääasiassa kuvilla on myös kuvatekstit (ks. lisää Seppänen 2008). Lisäksi kaikista kirjoista löytyy alusta sisällysluettelo ja lopusta käsite- tai asiahakemisto. Syke- ja Vire-kirjasarjoissa on myös lukijalle suunnattu esipuhe. Kaikissa aineiston uudemmissa oppikirjoissa on ohjeet kirjan käyttäjälle, vanhoista painoksista tällainen löytyy vain Voimaa 2012 -kirjasta. Myös muut yleiset oppikirjan laatutekijät pätevät tutkimukseni aineistona käytettyihin oppikirjoihin. Näitä ovat esimerkiksi sanavalinnat, lauserakenne sekä tekstin tavoite olla objektiivinen, motivoiva ja opettaa lukijaansa. Kyseiset ominaisuudet eivät kuitenkaan ole tutkimukseni kannalta merkittäviä, varsinkin, kun ne ovat koko aineistossa niin sanotusti kunnossa. Tutkimusasetelmani mukaan tarkastelen oppikirjoissa tapahtuneita muutoksia erityisesti aineistossa olevien opetussuunnitelmien näkökulmasta.

Syke 2006, Vire 2009 ja Voimaa 2012 -kirjat noudattavat hyvin pitkälti tuolloin voimassa ollutta, vuoden 2004 POPS:ta. Sisällöistä ja aiheista esimerkiksi yhteisöllisyys, suvaitsevaisuus sekä säännöt ja sopimukset ovat kaikissa kirjoissa vain rivien välistä luettavissa. Kansalaisjärjestöt jäävät muissa kuin Voimaa 2012 -kirjassa kokonaan käsittelemättä. Syke 2006 ja Voimaa 2012 -kirjoissa väkivalta jää käsittelemättä ja kuormituksesta mainitaan vain ohimennen. Syke 2006 ja Vire 2009 -kirjoissa ei myöskään käsitellä työhyvinvointia tai tiedonhankintamenetelmiä, kun taas Voimaa 2012 -kirjassa työhyvinvointi yhdistyy opetussuunnitelman ulkopuolelta nostettuun aiheeseen, ergonomiaan, ja tiedonhankintamenetelmät puolestaan näkyvät niin sisällöissä kuin tehtävissä. Opetussuunnitelman

ulkopuolelta hygienia on aihe, jota käsitellään perusteellisesti kaikissa kirjoissa. Syke 2006 -kirjassa on myös oma kappaleensa opiskelusta, lähinnä yläkouluun siirtymisestä. Opetussuunnitelmassa mainittu paikkakuntaehtaisuus sekä eri aineiden opettajien ja oppilashuollon yhteistyö jäävät luonnollisestikin valtakunnallisesti tuotetuissa kirjoissa pääasiassa huomioimatta. Jokaisessa kirjassa, jokaisen kappaleen lopussa on tehtäviä; Voimaa 2012 -kirjassa huomattavasti enemmän kuin Syke 2006 ja Vire 2009 -kirjoissa. Tehtävät ohjaavat monenlaiseen ajatteluun ja tukevat tavoitteita ja osaamista kuvaavia verbejä. Ainoastaan verbit tuntea, toimia ja käyttää jäävät Syke 2006 ja Vire 2009 -kirjoissa olevien tehtävien perusteella tulkinnanvaraisiksi, sillä edellä mainittujen verbien osaaminen tulisi todentaa käytännön esimerkein; siis opetuksessa toiminnallisuudella. Voimaa 2012 -kirja oli vanhan opetussuunnitelman mukaisista kirjoista ainoa, joka otti edellä mainitut verbit tehtävissä huomioon.

Syke 2017, Vire 2016 ja Voimaa 2017 -kirjat noudattavat uusimman, vuoden 2014, POPS:n sisältöjä ja tavoitteita. Ainoastaan Voimaa 2017 -kirjassa ei käsitellä maailmaa ja matkustamista terveyden, eli toisin sanoen lähinnä rokotusten, näkökulmasta. Muutama ajatus upotetaan osaksi muita lukuja. Vaikuttamista käsitellään kunnolla vain Vire 2016 -kirjassa, kahdessa muussa vaikuttaminen mainitaan vain ohimennen. Voimaa 2017 -kirja puolestaan on ainoa, missä käsitellään muuten kuin ohimenevänä mainintana opiskelu-, työ- ja toimintakykyä sekä vapaa-aikaa. Kaikissa kirjoissa yhdenvertaisuus ja oppimisen keinot ovat tulkittavissa vain rivien välistä, vaikka opetussuunnitelmassa ne mainitaan selkeästi. Vuoden 2014 POPS:ssa mainitaan myös monipuoliset työtavat, tutkiva oppiminen sekä oppimaan oppiminen, mutta nämä ovat enemmänkin opettajan kuin oppikirjojen vastuulla, vaikka oppikirjoistakin kyseisille toimintatavoille löytyy lähtökohdat. Sen sijaan niin sanotusti ylimääräisenä, eli opetussuunnitelman ulkopuolisena asiana, kaikissa kirjoissa on hygienia sekä vartalon että hampaiden osalta ja raskauden ehkäisy. Toisaalta nämä voidaan nähdä osaksi sairauksien ehkäisyä ja hyvinvointia ylipäänsä. Tehtävät tuntuvat lisääntyneen aiempiin painoksiin verrattuna ja tukevat hyvin opetussuunnitelmassa mainittuja verbejä, joskin kehittymistä, ylläpitämistä ja rohkaisemista on haastava tarkastella vain oppikirjan tehtävien perusteella. Visuaalinen ilme on muuttunut eniten Syke-kirjasarjan osalta, jossa tuntuu, että kuvia on vähennetty ja aukeamia selkeytetty huomattavasti.

6.2.1 Oppiaineen hengen muutos

Syke-kirjasarjassa terveyden laaja-alaisuuden keskeisyys näkyy heti vuoden 2017 painoksen alussa, ensimmäisessä teemassa. Kolme teeman neljästä luvusta on vuoden 2006 painokseen verrattuina uusia ja käsittelevät nimenomaan terveyden ja terveystasaamisen laajuutta ja näkökulmia:

Monimuotoinen terveys. (Syke 2017, 12)

Terveyteen vaikuttavat tekijät. (Syke 2017, 17)

Terveystasaaminen. (Syke 2017, 23)

Lisäksi terveystasaamiseen ja sen laaja-alaisuuteen palataan Syke 2017 -kirjassa jokaisen teeman päätteeksi olevassa osaamista ja tietoa kokoavassa tehtäväosiossa. Syke 2006 -kirjassa samoja asioita puolestaan käsitellään kirjassa vain yhdessä luvussa ja sekin on sijoitettu kirjan viimeiseksi. Vire- ja Voimaa-kirjasarjoissa terveyttä on käsitelty hyvin laaja-alaisesti jo aineiston vanhoissa painoksissa, joten merkittäviä muutoksia uusiin painoksiin ei ole sen osalta tehty. Yllättävää tosin on, että Vire-kirjasarjassa vuoden 2016 painoksessa sama asia on nimenomaan tiivistetty hieman pienempään sivumäärään kuin vuoden 2009 painoksessa. Käsitteen ja osaamisen laaja-alaisuus tulee kuitenkin toivotulla tavalla käsiteltyä.

Omakohaisuus ja voimavaranäkökulma liittyvät kiinteästi toisiinsa, kun terveyttä edistäviä tekijöitä tarkastellaan nimenomaan oppilaan oman elämän ja toiminnan kautta. Syke-kirjasarjassa omakohaisuuden lisääntyminen oppikirjan uudemmassa painoksessa ilmenee erityisesti kappaleiden alkuun lisätyillä oppilaille suunnatuilla kysymyksillä:

Oletko syönyt vitamiinilisä? (Syke 2017, 44)

Miten valo vaikuttaa mielialaasi? (Syke 2017, 119)

Myös Voimaa-kirjasarjan molemmissa painoksissa on aiheeseen johdattelevia kysymyksiä kappaleiden alussa, mutta niistä huomattavasti Syke 2017 -kirjaa harvempi on nimenomaan omakohaisuutta korostava, eikä muutosta painosten välillä ole juurikaan havaittavissa. Voimavaranäkökulma korostuu edellä esitellyn lisäksi vielä Syke 2017 -kirjassa omassa kappaleessaan, joskaan siinä ei sisällöllisesti ole juurikaan uutta tietoa verrattuna vanhaan, vuoden 2006 painokseen. Vire-kirjasarjassa omakohaisuus näkyy molemmissa painoksissa esiintyvänä omana teemanaan. Teeman sisältö on pysynyt hyvin samanlaisena, mutta vuoden 2016 oppikirjassa on havaittavissa vuoden 2009 kirjaa positiivisempi ja kannustavampi sävy.

-- kannattaa kiinnostua itsestään ja tutustua itseensä. Erityisesti se tarkoittaa omaan sisimpää tutustumista. Itsetuntemus ei tarkoita itsekkyyttä vaan tervettä itserakkautta. (Vire 2009, 112)

Jokainen meistä on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin on. Omaan itseen tutustuminen vahvistaa myös toisten ihmisten ymmärtämistä, hyväksymistä ja arvostamista. (Vire 2016, 113)

Voimaa-kirjasarjassa omakohtaisuus ja voimavaranäkökulma kulkevat läpi kirjan niille omistettujen omien kappaleiden lisäksi. Kappaleet löytyvät myös vanhasta painoksesta, joten vuoden 2017 kirja ei ole siltä osin uudistunut. Lisäksi kappaleiden lopussa olevissa tehtävissä näkyy lisääntynyt omakohtaisuus erityisesti Syke- ja Vire-kirjasarjojen uudistetuissa painoksissa. Kysymyksenasettelulla ohjataan tarkastelemaan käsiteltyä aihetta oman elämän ja toiminnan näkökulmasta Syke 2017 -kirjassa enemmän kuin vuoden 2006 painoksessa. Vire 2016 -kirjassa olevissa tehtävissä on huomattavasti vanhaa painosta enemmän oppilaaseen itseen suunnattuja ja samalla voimavaranäkökulmaa korostavia tehtäviä.

Jatka lauseita keksimällä jokaiseen ainakin kaksi asiaa, jotka kuvaavat sinua. Olen hyvä... (Syke 2017, 150)

Ilo tulee pienistä asioista. Kirjoita 10 asiaa, jotka tuottavat sinulle iloa ja mielihyvää. (Vire 2016, 131)

Ylipäänsä erityisesti 2010-luvulla painetuissa oppikirjoissa teksteistä huokuu, että kieltämisestä ja varoittelusta on siirrytty kannustavampaan ja terveyttä edistävään suuntaan.

Käsitteet on kaikkien kirjasarjojen molemmissa painoksissa merkitty yleensä tekstin sekaan lihavoimalla käsite ja yhdistämällä käsitteenmäärittely osaksi tekstiä. Tarkemmin perehtymällä Syke- ja Vire-kirjasarjoissa on kuitenkin huomattavissa karsintaa ja käsitteisiin keskittymistä; vanhoissa painoksissa lihavoituina on myös muita keskeisiä sanoja kuin varsinaisia terveystiedon tieteenalan käsitteitä, kun taas uudemmissa painoksissa lihavoituina on pelkkiä käsitteitä. Syke 2006 ja Vire 2009 -kirjoissa lihavoituja sanoja oli tasaisesti läpi kirjan kappaleiden, kun puolestaan Syke 2017 ja Vire 2016 -kirjoissa käsitteisiin keskittyminen ilmenee niin, että asiapitoisemmissa kappaleissa lihavoituja sanoja on enemmän kuin esimerkiksi omaan elämään ja käytökseen liittyvissä kappaleissa. Voimaa-kirjasarjassa vastaavaa muutosta ei ole havaittavissa, vaan käsitteisiin keskittyvää karsintaa on selkeästi tehty jo vuoden 2012 painokseen. Kaikissa oppikirjoissa joitakin käsitteitä on myös määritelty erillisesti esimerkiksi omassa tekstiruudussaan.

6.2.2 Yksittäiset muutokset sisällöissä

Tieto- ja viestintäteknologia on lisääntynyt erityisesti Syke- ja Voimaa-kirjasarjojen sisällöissä verrattaessa vanhaa ja uutta painosta. Sekä Syke 2017 että Voimaa 2017 -kirjoissa on oma kappaleensa, joissa käsitellään peliriippuvuutta ja joita ei vanhoista painoksista löydy. Sen sijaan Vire-kirjasarjan kohdalla vuoden 2009 painoksessa puhuttiin peli- ja nettiriippuvuudesta jopa pidemmin, kuin vuoden 2016 painoksessa. Lisäksi ruutuajasta ja sen vaikutuksesta liikkumattomuuteen ja terveyteen puhutaan Syke-kirjasarjan uudemmassa painoksessa sekä Voimaa-kirjasarjan molemmissa painoksissa. Syke 2017 -kirja on ainoa, jossa ruutu aika yhdistetään myös nukkumisen ongelmiin.

On kuitenkin tärkeää muistaa, että pelaamiseen liittyy hyötyjen ohella myös fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia haittoja. (Voimaa 2017, 152)

Tietokoneen ja kirkasnäyttöisten mobiililaitteiden käyttö iltaisin heikentää unensaantia. Laitteiden sininen valo antaa aivoille viestin, että vielä ei ole nukkumaanmenoaika. Ilta kannattaakin rauhoittaa valolta ja laitteilta vähintään tuntia ennen nukkumaanmenoa. Sinisen valon lisäksi älylaitteista tulee paljon muuta mieltä kiihdyttävää, joka pitää aivot virkeinä. (Syke 2017, 78)

Syke- ja Voimaa-kirjasarjoja yhdistää myös sosiaalisen median huomioiminen: molempien kirjasarjojen uudemmissa painoksissa on jopa oma otsikkonsa terveydestä verkossa. Lisäksi edellä mainitut kirjat ottavat huomioon nettikiusaamisen. Tieto- ja viestintäteknologisen osaaminen lisääntyminen näkyy myös tehtävissä ja tehtävänannoissa, joissa pyydetään hyödyntämään internetiä, valokuvaamista ja videointia. Eniten tällaisia tehtäviä on Syke 2017 -kirjassa.

Ota valokuva mielestäsi terveellisestä ja epäterveellisestä ruoka-annoksesta. (Syke 2017, 51)

Etsi internetistä tietoa oman paikkakuntasi mielenterveyspalveluista. (Syke 2017, 376)

Vire-kirjasarjan uudemmassa painoksessa sekä kummassakin Voimaa-kirjasarjan painoksissa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäviä tehtäviä on vain muutamia. Syke 2017 ja Vire 2016 -kirjoissa mainitaan myös liikuntateknologia, jota ei mainita muissa aineiston oppikirjoissa, mutta se onkin oikeastaan ainoa kehitysaskel Vire-kirjasarjassa tieto- ja viestintäteknologian osalta.

Vire-kirjasarja ottaa eniten huomioon terveystietokirjallisuuden ja -vaikuttamisen. Sekä uudessa että vanhassa painoksessa on omat kappaleensa niin itse vaikuttajana kuin vaikuttamisen kohteena olemisesta. Myös Voimaa-kirjasarjan molemmissa painoksissa on oma kappaleensa mediataidoista.

Sen sijaan Syke-kirjasarjassa on tapahtunut muutos ja uuteen painokseen on lisätty aihetta käsittelevä kappale. Vanhassa painoksessa on vain vähän lyhyempi tekstipätkä mainonnasta ja sen vaikutuksesta. Terveysmarkkinointi ja -vaikuttaminen näkyvät oppikirjoissa ohimennen myös muiden kappaleiden yhteydessä. Esimerkiksi Vire-kirjasarjan molemmissa painoksissa on eräänä otsikkona mediaseksikkyyys ja Syke 2017 -kirjassa puhutaan tupakka-askien ulkomuodosta ja eräässä kuvatekstissä pohditaan asiaa:

Tupakka-askeissa on varoitustekstin lisäksi kuvia tupakan aiheuttamista haitoista. Millainen varoitus on mielestäsi tehokkain? (Syke 2017, 95)

Kestävä elämäntapa ja ympäristö ilmenevät kaikkien kirjasarjojen molemmissa painoksissa puhumalla ympäristön vaikutuksesta terveyteen ja ihmisen vaikutuksesta ympäristöön. Aihetta käsitellään kuitenkin enemmän yleisellä tasolla, kuten kertomalla hengitysilmastasta ja juomavedestä, kuin kestävän elämäntavan ja ekologisuuden näkökulmasta. Puhtaasti ekologisuus näkyy vain yksittäisissä kohdissa. Voimaa-kirjasarjan molemmissa painoksissa on oma kappaleensa vastuullisista ruokavalinnoista. Syke-kirjasarjan uudempaan painokseen on ravitsemuksen kohdalle lisätty aihetta käsittelevä alaotsikko.

Ruokavalinnat kuvastavat ihmisen arvoja. Ympäristön hyvinvoinnista kiinnostunut henkilö voi valita lähiruokaa ja luomua. (Voimaa 2012, 101; Voimaa 2017, 93)

Eettiset ja ekologiset ruokavalinnat. (Syke 2017, 280)

Syke 2006 -kirjassa sekä Vire-kirjasarjassa ruoan eettisyydestä puhutaan lähinnä luomun ja lisääaineettomuuden näkökulmasta. Kasvisruokavalion ekologisuus on nostettu esiin vain Voimaa-kirjasarjassa ja pyöräilyn ekologisuus puolestaan Vire-kirjasarjassa. Lisäksi esimerkiksi kuukautiskuppi mainitaan Voimaa-kirjasarjan molemmissa painoksissa sekä Syke-kirjasarjan uudemmassa painoksessa, mutta vain Syke 2017 -kirjassa se liitetään ekologisuuteen. Vastuullisuudesta puhutaan aineiston kaikissa oppikirjoissa erityisesti seksuaalisuuden yhteydessä ehkäisyn ja sukupuolitautilien näkökulmasta sekä myös kiusaamisen, ihmissuhteiden kuin liikenteenkin ohessa.

Seksillä taas tarkoitetaan fyysistä nautinnon tuottamista. Näin pitkälle eteneminen vaatii sitä, että pystyy huomioimaan kumppanin tunteet ja ottamaan vastuun tilanteesta. (Vire 2016, 161)

Vastuulliseen toimintaan kuuluu myös se, että ottaa toiset ihmiset huomioon ja toimii eettisesti. Eettistä vastuullisuutta on myös pohdinta oikeasta ja väärästä. Esimerkiksi vastuullinen nuori ymmärtää, että kiusaaminen on väärin. (Syke 2017, 26)

Kaikissa oppikirjoissa vastuullisuus yhdistetään myös mediataitoihin. Sen sijaan vuoden 2014 POPS:n mukaisesti kestävä elämäntavan ja vastuullisuuden yhteydestä oppikirjoissa puhutaan rajallisesti, lähinnä edellä esitettyjen ekologisten näkökulmien kautta.

Globaalius on aihe, jota on käsitelty kaikissa kirjasarjoissa aineiston molemmissa painoksissa. Syke-kirjasarjassa globaaliudesta puhutaan omassa kappaleessaan:

Terveys eri puolilla maailmaa. (Syke 2006, 350; Syke 2017, 267)

Lisäksi Syke-kirjasarjan uudessa painoksessa on luku matkailijan terveydestä sekä alaotsikko muualla ilmenevistä tartuntataudeista, mutta käytännössä näiden sisällöt on vanhassa painoksessa upotettu eri kohtiin, joten varsinaista muutosta ei ole tapahtunut. Sekä Vire että Voimaa-kirjasarjassa on omat lukunsa matkailijan terveydestä kirjasarjojen molemmissa painoksissa. Lisäksi kaikissa kirjasarjoissa globaalius mainitaan myös ruokakulttuurien ohessa.

6.2.3 Tavoitteena syvällisempi osaaminen

Selvästi kriittisyyttä käsittelevää kappaletta ei ole missään aineiston kirjassa. Toki edellisessäkin alaluvussa esitellyissä mediakappaleissa myös kriittisyys on läsnä, mutta niissä ei näy merkittävää kehitystä eri painosten välillä. Kriittisyyteen kannustaminen on kuitenkin jokseenkin havaittavissa rivien välissä, erityisesti Syke- ja Vire-kirjasarjojen uudemmissa painoksissa sekä molemmissa Voimaa-kirjasarjan painoksissa. Tämä näkyy esimerkiksi Syke 2017 -kirjassa kysymyksenasetteluissa, joissa haastetaan jotakin terveystietoa tai kehoitetaan etsimään tietoa luotettavista lähteistä. Lisäksi samaisessa kirjassa kriittisyyteen ohjataan erään teemakokonaisuuden alussa kertomalla medialukutaidosta.

Etsi internetistä tietoa sähköstupakasta kahdesta eri lähteestä. -- Ovatko lähteet luotettavia? Perustelee vastauksesi. (Syke 2017, 100)

Medialukutaito on kykyä tarkastella median viestejä kriittisesti. Se on myös taitoa valikoida, vertailla ja hyödyntää median välittämää tietoa. (Syke 2017, 251)

Voimaa-kirjasarjassa puolestaan on jollakin tapaa kriittisyyden suhteen tultu uudemmassa painoksessa takapakkia: vanhassa painoksessa esimerkiksi lehtiä hyödyntävät tehtävät on erikseen merkitty kirjaimella M, tarkoittaen, että kyseisessä tehtävässä pääsee harjoittelemaan mediataitoja. Lisäksi Voimaa-kirjasarjan molemmissa painoksissa tehtävien päätteeksi esitellään valmiita tahoja,

joista voi hakea lisätietoa. Nämä kuitenkin tarjoillaan valmiina, eikä anneta oppilaalle mahdollisuutta itse etsiä ja kriittisesti miettiä pätevintä lähdettä.

Tiedon syventämiseen ja soveltamiseen on panostettu kaikissa kirjasarjoissa erityisesti uudemmissa painoksissa. Kaikissa aineiston oppikirjoissa jokaisen luvun päätteeksi on tehtäviä, yleensä alkaen helpommasta ja päättyen haastavampiin ja soveltavampiin tehtäviin. Tiedon syventämiseen ohjaavia tehtäviä ovat esimerkiksi pohdinta- ja perustelutehtävät ja tiedon soveltamiseen ohjaavia tehtäviä puolestaan tehtävät, joissa asiaa peilataan omaan elämään tai aiheesta jalostetaan uudenlainen tuotos.

Laadi mainos, jonka avulla kannustat ihmisiä huolehtimaan hampaistaan. (Vire 2016, 35)

Pohdi, miten aikuisten antama malli voi vaikuttaa nuorten alkoholinkäyttöön. Arvioi, ovatko keksimäsi seikat nuoren terveyden kannalta myönteisiä vai kielteisiä. (Syke 2017, 327)

Soveltavat tehtävät ovat lisääntyneet erityisesti Syke- ja Vire-kirjasarjoissa. Syke 2017 -kirjassa soveltavat tehtävät on lisäksi erotettu perustehtävistä värikoodilla. Syke-kirjasarjan uudemmassa painoksessa ja Voimaa-kirjasarjan molemmissa painoksissa on lisäksi teemakohtaisesti koottuja nimenomaan aiheen syventämiseen ja soveltamiseen suunniteltuja tehtäviä. Syke- ja Vire-kirjasarjojen uudempiin painoksiin on lisätty lisätietoa tuovia laatikoita. Syke 2017 -kirjassa niissä avataan tarkemmin yksittäisen asian taustoja ja syitä ja Vire 2016 -kirjassa niiden esitellään toimivan juurikin tiedon syventämisen tukena. Syke 2006 -kirjassa tällaisia lisätietolaatikoita ei ole ollenkaan, Vire 2009 -kirjassa laatikoita on, mutta ne sisältävät enemmänkin nippelitietoa ja tilastoja, kuin tietoa syventävää asiaa. Voimaa-kirjasarjasta edellä esiteltyt laatikot puuttuvat, mutta sen sijaan molemmissa painoksissa on tehtävien yhteydessä vinkkejä, mistä voi hakea asiasta itsenäisesti lisää tietoa. Vire- ja Voimaa-kirjasarjojen molemmista painoksista löytyy myös kappaleen tiivistävä listaus keskeisistä aiheista.

Oppimaan oppiminen on huomioitu lähinnä Syke 2017 -kirjassa. Uuden teeman alkaessa ohjeistetaan, mihin tulevassa teemassa kannattaa keskittyä ja osa näistä ohjeistuksista liittyy oppimisen tukemiseen ja tehostamiseen. Voimaa-kirjasarjan molemmissa painoksissa on jokaisen luvun alussa muutamia kysymyksiä, jotka ohjaavat keskittymistä ja ovat siten lähinnä oppimaan oppimisen tukemista. Syke 2017 -kirjassa jokaisen luvun lopussa on myös osio, jolla voi itsearviointin omaisesti tarkastaa omat tietonsa ja taitonsa.

Opiskeltavat asiat jäävät myös paremmin mieleen, jos niitä suhteuttaa omaan elämäänsä ja etsii omasta elämästään käsiteltäviin asioihin liittyviä esimerkkejä. (Syke 2017, 177)

Syke-kirjasarjan vanhassa painoksessa ei ole kumpaakaan yllä esiteltyä ominaisuutta. Vire-kirjasarjan kummassakaan painoksessa ei ole mitään suoranaista oppimiseen oppimista tukevaa.

6.2.4 Vain kirjoissa tapahtuneet muutokset

Edellä esitettyjen POPS:sta havaittujen muutosten lisäksi oppikirjoissa on kirjasarjoittain tehty muitakin muutoksia. Kaikissa kirjoissa yhteisenä muutoksena on turvallisuus, joka on laajennettu uudemmissa painoksissa koskemaan myös liikenneturvallisuutta. Syke 2017 -kirjassa turvallisuuden yhteydessä käsitellään myös palo- ja sähköturvallisuutta. Lisäksi yhteistä kaikille kirjasarjoille on kappaleiden järjestyksen muuttaminen ja mahdollinen sisällöllinen yhdistely ja toiston vähentyminen. Esimerkiksi Syke-kirjasarjan kohdalla pitkäaikaissairaudet on siirretty kirjan ensimmäisestä osasta viimeiseen osaan, mutta terveydenhuoltopalvelut on puolestaan siirretty viimeisestä osasta ensimmäisen osan alkuun. Muutosten jälkeen ainoastaan ravitsemus toistuu kirjan kahdessa eri osassa Syke 2017 -kirjassa. Vire-kirjasarjassa järjestyksen muuttamisesta oivallinen esimerkki on syömishäiriöiden siirtyminen ravitsemuksen yhteydestä oppilaan oman itsen ainutlaatuisuutta käsittelevän kappaleen yhteyteen. Voimaa-kirjasarjassa merkittävin kappalekohtainen muutos on se, että naisen ja miehen seksuaalinen kehittyminen on jaettu yhdestä yhteisestä luvusta kahteen erilliseen lukuun ja seksuaalista suuntautumista käsittelevän kappaleen otsikkoon on lisätty myös sukupuolen moninaisuus. Yksittäisinä aiheiden sisäisinä muutoksina Syke-kirjasarjassa hygieniasio on lyhentynyt noin neljäsosan ja kansantautiosio on puolestaan lähes tuplaantunut ja Vire-kirjasarjassa liikunnan osuutta on kutistettu lähes puolet jättäen esimerkiksi liikuntapiirakan käsittelyn kokonaan pois.

6.3 Tulosten yhteenveto

Edellä on esitetty kahden eri POPS:n välillä tapahtuneita muutoksia terveystiedon oppiaineen kohdalla ja niiden ilmenemistä terveystiedon oppikirjoissa. Kerrattakoon, että terveystieto oli omana oppiaineenaan ensimmäisen kerran vuoden 2004 POPS:ssa, joka on siis tutkimuksen aineiston vanhempi opetussuunnitelma ja siten vasta vuoden 2014 POPS:n julkaisun jälkeen on ollut mahdollista tarkastella terveystiedon oppiaineen kehittymistä opetussuunnitelmatasolla (ks. Perusopetuslaki 453/2001). Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oli tarkoitus havainnoida, millaisia muutoksia vuoden 2004 ja vuoden 2014 POPS:ssa terveystiedon kohdalla on tapahtunut.

Näitä muutoksia, joita oli lisäksi mahdollista tarkastella oppikirjoista sisällönanalyysillä, löytyi kolmen kategorian verran. Ensimmäisenä kategoriana oppiaineen henki on muuttunut laajalaisempaa ja tieteenalakohtaisempaa ymmärtämistä korostavaksi sekä oppilaan omakohtaisuutta ja voimavaranäkökulmaa painottavaksi. Toisena muutuskategoriana ovat yksittäiset uudet tai ainakin merkittävästi lisääntyneet sisältöalueet: tieto- ja viestintäteknologia, kestävä elämäntapa ja vastuullisuus, terveystarkkailu ja -vaikuttaminen sekä globaalius. Kolmantena esiin nousi tavoite oppilaan syvemmästä ja soveltavammasta osaamisesta mukaan lukien kriittisen arvioinnin ja oppimaan oppimisen taidot.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaavia havaintoja, tutkimuksen aineiston oppikirjoissa tapahtuneita muutoksia eri painosten välillä on useita. Osa muutoksista on samoja kuin POPS:ssa, mutta osa muutoksista on havaittavissa vain oppikirjoissa. Tällaisia vain oppikirjoissa ilmenneitä muutoksia ovat liikenneturvallisuuden käsittely, koko kirjan kappaleiden järjestyksen muuttaminen, samojen asioiden toiston vähentäminen yhdistelyn avulla sekä kappale- tai teemakohtaiset uudistukset laajentamalla tai supistamalla sisältöä.

Kolmannen ja keskeisimmän tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, ovatko oppikirjauudistukset linjassa opetussuunnitelmauudistusten kanssa. POPS:ssa tapahtuneiden muutosten näkyminen oppikirjoissa vaihtelee kirjasarjoittain ja toteutumismuodoltaan, mutta yhteistä on, että lähes kaikki uudemman POPS:n muutokset ja vaatimukset ovat havaittavissa myös oppikirjojen uudemmissa painoksissa. Muutoksista toteutumatta jäi yksi aihe yhdessä kirjasarjassa (tieto- ja viestintäteknologia sisältöalueena Vire-kirjasarjassa) ja kaksi aihetta kahdessa kirjasarjassa (kriittisyys ja oppimaan oppiminen Vire- ja Voimaa-kirjasarjoissa). Vain yhden kirjasarjan, Sykkeen, kohdalla kaikki muutokset näkyvät kirjasarjan uudemmassa painoksessa. Taulukkoon 2 on vielä koottu tulokset kaikkien muutosten ja jokaisen kirjasarjan kohdalta. Merkki X tarkoittaa, että muutos näkyy kyseisen oppikirjasarjan oppikirjoissa, eli vanhassa painoksessa aihetta ei ole käsitelty ja uudemmassa sen sijaan on ja siten oppikirjan kehitys on POPS:n muutosten kanssa linjassa. Merkintä XX puolestaan tarkoittaa, että asia tulee kyseisen oppikirjasarjan uudemmassa oppikirjassa käsiteltyä, mutta varsinaista muutosta oppikirjasarjan painosten välillä ei ole tapahtunut, sillä asia on sisältynyt jo oppikirjasarjan vanhempaan painokseen. Täten muutoksen ei voida suoraviivaisesti noudattavan POPS:ssa tapahtuneita muutoksia, tai ainakaan aiheutuneen vain siitä.

Taulukko 2. Tutkimuksen tulokset: POPS:ssa tapahtuneet muutokset oppikirjoissa.

	SYKE	VIRE	VOIMAA
Terveiden ja terveysosaamisen laaja-alaisuus	X	XX	XX
Omakohtaus & voimavaranäkökulma	X	X	XX
Käsitteistön tarkentuminen	X	X	XX
Tieto- ja viestintäteknologia	X		X
Terveysmarkkinointi ja -vaikuttaminen	X	XX	XX
Kestävä elämäntapa ja vastuullisuus	X	XX	XX
Globaalius	XX	XX	XX
Kriittisyys	X		
Tiedon syvälinen osaaminen ja soveltaminen	X	X	XX
Oppimaan oppiminen	X		

Taulukon 2 merkintöjen X ja XX runsaan määrän perusteella voidaan todeta, että oppikirjat, erityisesti kunkin oppikirjasarjan uudemmat painokset, noudattavat vuoden 2014 POPS:ta ja siinä tapahtuneita uudistuksia. Merkinnöistä kuitenkin vain vähän yli puolet on merkkiä X, joten oppikirjasarjojen vanhojen ja uusien painoksien kehityskaaret eivät kulje täysin linjassa POPS:n kehityskaaren kanssa. Aiemmin kuitenkin jo todettiin oppikirjojen vanhojen painosten noudattavan vanhaa opetussuunnitelmaa, joten kyse ei ole siitä, että oppikirjojen sisältö olisi opetussuunnitelmanvastainen, vaan että kehitysaskleet on otettu jo ennen virallista opetussuunnitelmauudistusta. Tästä kertoo myös Taulukon 2 merkintöjen XX suuri määrä. Tärkeintä on, että tyhjiä ruutuja on vain muutamia, eli tutkimuksen kaikki uudemmat (ja osa vanhemmistakin) oppikirjat noudattavat voimassaolevaa POPS:ta ja täyttävät näin ollen oppikirjojen tärkeimmän kriteerin noudattaa opetussuunnitelmaa.

7 POHDINTA

Tutkimuksen päätavoite oli löytää terveystiedon oppiaineen opetussuunnitelmassa tapahtuneet muutokset vuosien 2004 ja 2014 POPS:n välillä sekä verrata muutosten ilmenemistä ja toteutumista aineistossa olleisiin oppikirjoihin. Tutkimusasetelman avulla saatiin vastaus asetettuun ongelmaan ja tutkimustuloksissa havaittiin, että terveystieto on oppiaineena kehittynyt jo kahden ensimmäisen POPS:n aikana, joissa se on ollut omana oppiaineenaan. Aineiston oppikirjat noudattavat pääosin opetussuunnitelmaa ja vain yksittäiset asiat jäivät osasta oppikirjoja pois. Päällisin puolin oppikirjat ovat kunnossa ja täyttävät tärkeimmän kriteerinsä noudattaa opetussuunnitelmaa (ks. esim. Karvonen 1995, 208; Ruuska 2015b, 41–44). Tulokset eivät kuitenkaan olleet täysin yksiselitteisiä, joten tässä luvussa syvennyn pohtimaan tulosten takana vaikuttaneita tekijöitä.

Aineiston oppikirjasarjoissa vanhojen painosten painovuodet vaihtelivat vuodesta 2006 vuoteen 2012. Uudistetut painokset ovat vuosilta 2016 ja 2017, joten eroa ei juurikaan ole. (ks. Taulukko 1.) Syke-kirjasarjassa kirjojen painovuosien välillä on 11 vuotta, Vire-kirjasarjassa seitsemän vuotta ja Voimaa-kirjasarjassa vain viisi vuotta. Taulukosta 2 voidaan huomata, että suurimmat kehitysaskeleet oppikirjasarjan painosten välillä ovat juuri Syke-kirjasarjan kohdalla, jossa painosten välillä on suurin vuosimääräinen ero. Johtopäätöksenä voidaan siis todeta: mitä vanhempi kirjasarjan vanha painos on, sitä näkyvämmiin kehitys ja muutokset ovat havaittavissa. Vähiten kehitystä puolestaan on tapahtunut Voimaa-kirjasarjassa, jossa painosten vuosimääräinen ero on pienin (ks. Taulukko 2). Oppikirjakustantajat ovatkin voineet olla aikaansa edellä ja ehtiä tekemään muutoksia jo aiempaan painokseen ennen varsinaista opetussuunnitelmauudistusta. Muutokset POPS:ssa kun kuitenkin mukailevat yhteiskunnan muutoksia esimerkiksi terveyden arvostuksen ja käsitysten mukaan, joten tällaiset muutokset ovat myös oppikirjailijan itsensä havaittavissa (ks. esim. Antikainen, Rinne & Koski 2013, 197; Majjala 2009, 58; Rokka 2011, 88). Käänteisesti voidaan ajatella opetussuunnitelmauudistusten olevan liian harvassa, eivätkä ne pysy jatkuvasti muuttuvan maailman mukana, kun taas oppikirjakustantajat haluavat tehdä parhaansa omien julkaisuidensa kanssa ja päivittävät niitä tiheämmin (Rokka 2011, 20).

Tutkimusaineiston oppikirjojen vanhempien painosten painovuosien erot eivät kuitenkaan selitä sitä, miksi Syke 2017 -kirja on ainoa, jossa on otettu huomioon kaikki uutena vuoden 2014 POPS:iin tulleet muutokset. Vai ovatko oppikirjakustantajat tarkempia, kun muutettavaa on enemmän, eikä muutostyö ole jatkuvaa? Yllättävää mielestäni on myös se, kuinka keskeinen elementti on jäänyt jopa kahdesta oppikirjasarjasta pois. Poisjääneet asiat, kriittisyys ja oppimaan oppiminen, ovat kuitenkin hyvin selkeästi POPS:sta havaittavia muutoksia, eikä vain rivien välistä luettavissa ja tulkittavissa. Lisäksi näen edellä mainitut muutokset nimenomaan koko koulutuksen ja opetuksen alan yleisen hengen muutoksina ja nousevina trendeinä. Sen sijaan Vire-kirjasarjasta lisäksi puuttuva tieto- ja viestintäteknologinen näkökulma voitaneen katsoa läpi sormien, sillä sekä POPS:ssa että muissa kirjasarjoissa aihealue oli upotettu osaksi muuta tekstiä ja siten myös paljon opettajan vastuulla, kuinka paljon tieto- ja viestintäteknologiaa esimerkiksi opetuksessa hyödynnetään.

Opettajan vastuusta päästäänkin yhteen tämän tutkimuksen suurimmista pohdinnan aiheista, eli itse käytännön opetustilanteeseen. Uusikylän ja Atjosen (2005, 166–167) sanoin “opetussuunnitelman vastaisesti tai suuntaisesti voidaan käyttää millaista materiaalia tahansa” (ks. myös Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 437; Niskanen & Leino 1977, 27). Vaikka aineiston oppikirjat pääosin noudattavatkin voimassaolevaa POPS:ta, ei se vielä takaa, että opetus on POPS:n mukaista. Opetussuunnitelman mukaisen opetuksen antaminen on opettajan vastuulla (Maijala 2009, 64). Laajemman käsityksen sekä oppikirjojen käytännön toimivuudesta että terveystiedon opetuksesta ylipäänsä saisikin ottamalla myös opetustilanteen näkökulman esimerkiksi havainnoimalla tai kyselylomakkeella huomioon. Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin nimenomaan tarkoitus tarkastella oppikirjoja suhteessa opetussuunnitelmaan ja tuloksina saatiin ilahduttavia ja hyödyllisiä havaintoja siitä, että oppikirjat todellakin pääasiallisesti noudattavat POPS:ta (ks. Rokka 2011, 327). Täten voin tulevana opettajana suhteellisen varmasti luottaa mihin tahansa saamaani terveystiedon oppikirjaan unohtamatta kuitenkaan perehtyä myös itse opetussuunnitelmaan.

Oppikirjojen virallinen tarkastustoiminta lopetettiin 1990-luvulla, sillä sen ei koettu merkittävästi kehittävän teoksia, vaan lähinnä pidentävän valmistusaikoja ja nostavan hintoja (ks. Halinen & Pietilä 2006, 98–99; Lappalainen 1992, 171). Johtopäätöksenä tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että tarkastustoiminnasta luopuminen ei tosiaankaan ole merkittävästi heikentänyt oppikirjoja tai ainakaan niiden opetussuunnitelmanmukaisuutta. Tulokset pätevät tämän tutkimuksen aineiston perusteella varmasti vain terveystiedon oppikirjoihin, mutta uskallan väittää, että samanlaisia havaintoja voitaisiin tehdä monien muidenkin oppiaineiden kirjojen kohdalla samanlaisella tutkimusasetelmalla. Virallisen tarkastustoiminnan jälkeen vastuu oppikirjojen

arvioinnista jäi ikään kuin opettajille: kysynnän ja tarjonnan lain mukaan nähdään, mikä oppikirja tai oppikirjasarja nousee muita suositummaksi. Tulee kuitenkin muistaa, että on havaittu, etteivät opettajat välttämättä ole kunnolla perehtyneet opetussuunnitelmaan (Ropo & Huopainen 2000, 96–101) tai he ovat voineet olla laatimassa oppikirjoja (Karsama 2012, 9), joten heidän näkökulmastaan tehty arviointi on usein puolueellista tai painottunutta.

Mielestäni oppikirjatutkimusta olisikin hyvä tehdä säännöllisemmin ja systemaattisemmin myös muiden kuin opinnäytetöitään kirjoittavien opiskelijoiden toimesta (ks. esim. Hiidenmaa 2015, 27–28). Nykyaikaisena esimerkkinä opettajankoulutuksen ja käytännön yhteistyöstä tarkastustoimintaa voitaisiin tehdä osana aineenopettajien koulutusta: opiskelijoiden tulisi tutustuttua tämän myötä konkreettisesti oppikirjoihin ja opetussuunnitelmaan, jolloin ne voisivat työelämään astuessa olla jo tuttuja tai ainakin helpommin lähestyttäviä. Tarkastustoiminnasta hyötyisivät niin kustantajat, opettajat kuin opiskelijatkin. Kuten sanottua, oppikirjakustantamisen taustatekijänä on yhä enenevässä määrin koulutuksen kehittämisen lisäksi raha, joten jollakin keinoin olisi hyvä tarkistaa, että oppikirjauudistusten takana on oikeat syyt (ks. esim. Atjonen 2006, 81; Pietiäinen 2015, 57). Toisaalta oppikirjojen siirtyessä yhä enenevässä määrin digitaaliseen muotoon, uudistusprosessi voi muuttua jatkuvammaksi prosessiksi, joten tulevaisuudessa voi olla aiheellista tarkastella kehittynyttä oppikirjakustantamista ja oppikirjojen laadintaprosessia pelkän valmiin lopputuloksen sijaan (ks. esim. Hiidenmaa 2015, 35). Esimerkiksi tutkimustulosten perusteella havaittiin, että Voimaa-kirjasarjan vanhan ja uuden painoksen välillä ei juurikaan ollut eroa, mutta silti vuoden 2017 painosta mainostetaan uudistettuna uuden POPS:n mukaisena painoksena. Lisäksi tulee ottaa huomioon oppikirjojen laskeva merkitys opetuksessa ja muiden oppimateriaalien, oppimisympäristöjen ja työtapojen lisääntyvä hyödyntäminen (ks. esim. Heinonen 2005, 64; Uusikylä & Atjonen 2005, 160).

Yksi itseäni puhutteleva jatkotutkimusidea ilmeni tulososiossa, vain oppikirjoissa ilmenneissä muutoksissa, kun huomasin, että Voimaa-kirjasarjan uudemman painoksen kohdalla naisen ja miehen seksuaalinen kehittyminen oli jaettu omiksi kappaleikseen sekä seksuaalisessa suuntautumisessa otettiin jo otsikkotasolla huomioon myös sukupuolen moninaisuus. Nämä tälläkin hetkellä yhteiskunnallisesti pinnalla olevat aiheet olivat rantautuneet terveystiedon oppikirjaan, joten olisi mielenkiintoista tarkastella diskurssianalyysin keinoin sukupuolta niin opetussuunnitelmissa kuin oppikirjoissa. Tällaiseen tutkimukseen olisi tärkeää ottaa mukaan POPS laajemmin: sekä yleisen osan että eri oppiaineiden ja kouluasteiden kohdalta.

Näen potentiaalia myös tieteen ja koulutuksen lisääntyvässä yhteistyössä: tutkimusten ja kyselyiden tuloksilla erityisesti terveyden ja terveystiedon kohdalla tulisi olla vaikutusta opetuksen sisältöön ja tavoitteisiin. Peruskoulu on kuitenkin paikka, missä päästään vaikuttamaan vielä koko ikäluokkaan ja siten kääntämään huolestuttavien tutkimustulosten suuntaa (ks. esim. Vitikka 2009, 50). Erityisesti terveystiedon kohdalla tietoa löytyy nykymaailmasta rajattomasti, joten tieteellisten tutkimusten lisäksi näen potentiaalia myös erilaisissa terveyttä mittaavissa sovelluksissa. Kaiken lisäksi terveyttä ihannoidaan ja se on nyt pinnalla, joten mietin, voisiko terveystiedon opetusta toteuttaa täysin ilman oppiaineelle erikseen laadittuja oppikirjoja. Ainakin jonkin pilottihankkeen tai -tutkimuksen avulla tätä voisin vaikka itsekin työelämässä kokeilla.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2018. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Keuruu: PS-kustannus. 14–28.
- Aho, L., Havu-Nuutinen, S. & Järvinen, H. 2003. Opetus, opiskelu ja oppiminen ympäristö- ja luonnontiedossa. Helsinki: WSOY.
- Aira, T., Tuominiemi, A-M. & Kannas, L. 2009. Terveystiedon opetuksen ja tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa L. Kannas, H. Peltonen & T. Aira (toim.) Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksessa yläkouluissa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa I. Helsinki: Opetushallitus. 18–32.
- Aira, T., Tuominiemi, A-M., Välimaa, R., Villberg, J. & Kannas, L. 2009. Terveystieto oppilaiden kokemana – tuloksia oppilaskyselystä. Teoksessa L. Kannas, H. Peltonen & T. Aira (toim.) Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkouluissa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa I. Helsinki: Opetushallitus. 37–52.
- Aira, T., Välimaa, R., Villberg, J. & Kannas, L. 2009. Terveystieto opettajien kokemana – tuloksia opettajakyselystä. 2009. Teoksessa L. Kannas, H. Peltonen & T. Aira (toim.) Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkouluissa. Terveystiedon kehittämistutkimus osa I. Helsinki: Opetushallitus. 91–120.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Apajalahti, M., Pietilä, A. & Vanne, A. 1996. Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. Kehittyvä koulutus. 3/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita.
- Atjonen, P. 2006. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteanmietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsingin yliopistopaino Palmenia. 76–82.
- Ekola, J. 1978. Oppikirjan arviointikriteerien kehittäminen peruskoulun I–IV luokkien opettajien arviointien pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Elomaa, E. 2009. Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Keuruu: PS-kustannus. 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tallinna: Vastapaino.
- Gröhn, T. & Jussila, J. 1989. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakala, J. T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Keuruu: PS-kustannus. 14–26.
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 161–190.
- Halinen, I. 2014. Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? Helsinki: Opetushallitus.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2006. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsingin yliopistopaino Palmenia. 95–107.
- Hannukkala, M., Orkola, T., Peltomaa, M. & Reinikkala, P. 2012. Voimaa. Terveystieto 7–9. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Juvenes Print. 111–125.
- Hannus, M. 1996. Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hiidenmaa, P. 2015. Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. 27–39.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Tammi.
- Holappa, A.-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaihteita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

- Immonen, A., Laasonen, I., Pohjanlahti, A. & Sihvola, S. 2009. Vire. Terveystieto 7–9. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Immonen, A., Laasonen, I., Pohjanlahti, A. & Sihvola, S. 2016. Vire. Terveystieto 7–9. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jakonen, S. 2005. Terveyttä joka päivä. Itäsuomalaisen peruskoulun oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia terveyden oppimisesta. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Julkunen, M.-L. 1988. Oppikirja tekstianalyysin kohteena. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Julkunen, M.-L. & Haring, M. 2002. Tekstistä oppimaan oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY. 81–96.
- Jyväskylän yliopisto. 2018. Menetelmäpolkuja humanisteille. Osoitteessa: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja> (Viitattu 17.11.2018).
- Kannas, L. 2005. Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveiden edistämisen tutkimuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 9–18.
- Kannas, L. 2006. Terveystieto-oppiaineen pedagogisia lähtökohtia. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus. 9–36.
- Karsama, K. 2012. Oppikirjatutkimuksen hengenpelastusta. Aikakausikirja Äidinkielen opetustiede 2012 (41). 8–19.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 632. Jyväskylä: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kaisla, M. & Välimaa, R. 2009. Opetuksen toteuttaminen: Toiminnalliset menetelmät terveystiedon opetuksessa. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen & H. Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Terveiden edistämisen tutkimuskeskuksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 111–127.
- Kepler-Uotinen, K., Hämäläinen, E. & Välimaa, R. 2009. Terveystiedon opetuksen suunnittelu. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen & H. Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Terveiden edistämisen tutkimuskeskuksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 73–93.
- Kinnunen, J., Pere, L., Raisamo, S., Katainen, A., Ollila, H. & Rimpelä, A. 2017. Nuorten terveystapatutkimus 2017: Nuorten tupakkatuotteiden ja päihteiden käyttö sekä rahapelaaminen. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Keuruu: PS-kustannus. 73–87.

- Koivikko, K. 2015. Muistatko kuvan? – Kuvasta ja visuaalisuudesta oppimateriaaleissa. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. 149–160.
- Korhonen, J. 1998. Terveyskasvatuksen ja terveystiedon opetussuunnitelmat sekä näkökohtia niiden kehittämiseksi. Terveystieteen laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, J. 2007. Terveystieteen opin alkeista nykyiseksi terveystieto-oppiaineeksi. Liito. Liikunnan ja terveystiedon opettaja. 2007 (4). 8–14.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY. 202–226.
- Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 247–266.
- Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vantaa: Vastapaino.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Tampere: Jyväskylän yliopisto ja Opetushallitus.
- Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Helsinki: WSOY.
- Laukkanen, R. 2006. Arviointi osana koulutuspolitiikkaa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsingin yliopistopaino Palmenia. 237–241.
- Lehtinen, I., Lehtinen, T., Heikkilä, H. & Soisalo, S. 2017. Syke 7–9. Terveystieto. Keuruu: Edita Publishing Oy.
- Lehtinen, I., Lehtinen, T., Lukkari, T. & Soisalo, S. 2006. Terveystiedon syke 7–9. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki: WSOY.
- Leino, J. 1978. Oppimateriaalin kriteerit ja niiden käyttäminen. Oppimateriaalitoimiston julkaisuja. Helsinki: Kouluhallitus.
- Leino, J. 1981. Oppimateriaalin seuranta. Oppimateriaalitoimiston julkaisuja. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lindström, A. 2006. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsingin yliopistopaino Palmenia. 18–35.

- Maijala, H. 2009. Terveystiedon opetussuunnitelma. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen & H. Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Terveystieteen edistämisen tutkimuskeskuksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 55–72.
- Malinen, P. 1977. Opetussuunnitelman laatiminen peruskoulua ja keskiasteen kouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkilä-Erdmann, M., Olkinuora, E. & Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. Kasvatus 30 (5). 436–449.
- Määttä, K. 1984. Oppimateriaalin käyttö ja valinta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Niskanen, E. A. & Leino, J. 1977. Oppimateriaalin tutkimusprojekti. Tutkimussuunnitelma. Oppimateriaalitoimiston julkaisuja. Helsinki: Kouluhallitus.
- Nurmi, V. 1982. Kasvatuksen traditio. Helsinki: WSOY.
- Olkinuora, E., Lappalainen, M. & Mikkilä, M. 1992. Nuorisoiän yleissivistävän opetuksen nykytilan ja tuloksellisuuden arviointia. Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.
- Opetushallitus. 2018. Opetussuunnitelman ydinasiat. Osoitteessa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt (Viitattu 17.12.2018).
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Helsinki: Finlex.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY. 182–201.
- Peltonen, H. 2006. Terveystiedon opetusta ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus. 37–52.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskouluasetus 443/1970. Helsinki: Finlex.
- Peruskouluasetus 718/1984. Helsinki: Finlex.
- Peruskoululaki 476/1983. Helsinki: Finlex.
- Perusopetusasetus 852/1998. Helsinki: Finlex.
- Perusopetuslaki 628/1998. Helsinki: Finlex.
- Perusopetuslaki 453/2001. Laki perusopetuslain 11 §:n muuttamisesta. Helsinki: Finlex.

- Pietilä, V. 1973. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietiäinen, J.-P. 2015. Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. 57–65.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Reinikkala, P., Orkola, T., Hannukkala, M., Eriksen-Hietava, S. & Kööpikkä, E. 2017. Voimaa. Terveystieto 7–9. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampere University Press.
- Ropo, E. & Huopainen, M. 2000. Koulu opetussuunnitelmauudistuksen pyörteissä: Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa A. Pietilä & O. Toivanen (toim.) Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Helsinki: Opetushallitus. 89–117.
- Ruuska, H. 2015a. Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. 17–25.
- Ruuska, H. 2015b. Opettajan ei tarvitse tehdä työvälineitään. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. 41–45.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V.-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 83–108.
- Seppänen, J. 2008. Katseen voima. Tampere: Vastapaino.
- Svedbom, J. 2006. Kohti ongelmaperustaista oppimista – esimerkkejä terveystietouden didaktiikasta. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Helsinki: Opetushallitus. 65–87.
- Tekijänoikeuslaki 404/1961. Helsinki: Finlex.
- Terho, P. 2002. Terveyskasvatus. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius ja M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Helsinki: Duodecim. 405–411.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Kouluterveyskysely. Osoitteessa: <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely> (Viitattu 9.4.2019).
- Toivonen, E. 2006. Opetussuunnitelmat koulun kehitystyössä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Helsingin yliopistopaino Palmenia. 131–141.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tyrväinen, H. 2005. Opetussuunnitelmasta oppitunniksi. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveystiedon tutkimuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 51–64.
- Tyrväinen, H. 2009. Terveystiedon opettajan osaaminen ja ammatillinen kehitys. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen & H. Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Terveystiedon tutkimuskeskuksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 169–184.
- Törnroos, J. 2004. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vahtola, J. 2015. Mihin kustantajaa tarvitaan? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry. 177–184.
- Valtioneuvoston asetus 616/2001. Valtioneuvoston asetus tutkintojen rakenteesta ja yhteisistä opinnoista ammatillisissa peruskoulutuksissa annetun valtioneuvoston päätöksen 2 §:n muuttamisesta. Helsinki: Finlex.
- Valtioneuvoston asetus 1435/2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Helsinki: Finlex.
- Valtioneuvoston asetus 955/2002. Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Helsinki: Finlex.
- Valtioneuvoston asetus 250/2003. Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkintoasetuksen muuttamisesta. Helsinki: Finlex.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Helsinki: Finlex.
- Valtioneuvoston asetus 423/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen 3 §:n muuttamisesta. Helsinki: Finlex.
- Viiri, J. 2000. Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Tammi.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.